L. lat.
702
u

L lat.
702 u

Reuter

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Digitized by Google

Digitized by Google

Dr. **Ernst Ruthardt's**

Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatikalischen Lehrmethode,

und dessen

Beleuchtung

durch

Dr. Carl Peter,

Herzogl. Sachs. Mein. Gymnasialdirektor u. Schulrath,

erläutert

von

Franz Jos. Reuter,

k. b. Professor u. Gymnasialrektor in Straubing.

Straubing,

in der Schorner'schen Buchhandlung

1844.

132. B.

BIBLIO
B
MONAC

Digitized by Google

I.

Vorerinnerungen.

Der im Jahre 1839 als Manuscript gedruckte und i. J. 1841 in einer ausführlichen Schrift erörterte und begründete Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatikalischen Lehrmethode, zunächst für die lat. Prosa, von **Dr.** Ernst Ruthardt, hat die Aufmerksamkeit aller gelehrten Schulmänner und einiger Regierungen, namentlich der k. preußischen und der k. bayerischen, mehr als irgend ein anderer derartiger Vorschlag der neueren Zeit auf sich gezogen und bereits mehrfache öffentliche Urtheile für und wider hervorgerufen (S. Pädag. Revue, Dezemberhefte 1840 u. 1843; Gymnasialzeitung, Jan. 1842; Breslauer Zeitung 1841 Nr. 244; Jahrbücher für Philol. u. Pädag. 36. Bd. 4. Heft 1842; Tüb. Lit. Bl. 1842 Nr. 67; Otto Schulz über den Elementar-Unterricht im Lateinischen ꝛc. ꝛc. Berl. 1841; Lit. Bl. von u. für Schlesien 1840 Sept. ꝛc. ꝛc.). Bald nach dem Bekanntwerden des oben erwähnten Manuscriptes erließ das k. preuß. Ministerium der Unterrichts-Anstalten unter Mittheilung jenes Manuscriptes die Aufforderung an die Gymnasien zu freiwilligen Versuchen mit der vorgeschlagenen Methode, um auf dem Wege praktischer Prüfung ein sicheres Urtheil zu gewinnen. Bereits sollen über 100 Gutachten eingesendet worden seyn. Das k. bayer. Ministerium des Innern aber hat nach eingeholten Gutachten mehrerer Rektoren, in welchen

die Vorzüge des Planes anerkannt wurden, am Ende des Jahres 1842 den Verfasser dieses Schriftchens beauftragt, sich an mehrere k. preußische Gymnasien zu begeben, den Gang des Unterrichtes und dessen Erfolge durch eigene Anschauung zu ergründen und, um ein auf eigene sowohl als auf fremde Erfahrungen basirtes Urtheil zu gewinnen, auch mit mehreren für den Ruthardt'schen Vorschlag sich interessirenden Männern Rücksprache zu nehmen und das Gesammtergebniß in einem ausführlichen Berichte dem k. Ministerium des Innern vorzulegen. Derselbe hat in Folge seiner Wahrnehmungen und der Mittheilungen gelehrter und ausgezeichneter Schulmänner und Leiter des dortigen Schulwesens nach sorgfältiger und gewissenhafter Erwägung nicht umhin gekonnt, den Plan und Vorschlag Ruthardt's als sehr beachtenswerth darzustellen, und er hat zugleich amtliche, diesem Vorschlage günstige, Erklärungen der Herren Rektoren und einzelner Lehrer, an deren Gymnasien er seine Beobachtungen anzustellen beauftragt war, sowie eines ausgezeichneten Provinzial-Schulrathes vorgelegt, weil er in einer so wichtigen Angelegenheit nicht sein Urtheil allein als maßgebend hinstellen wollte und konnte. Da er aber davon Erwähnung thut, so kann er die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, ohne seinen Dank für jene ächt humane und zuvorkommende Weise auszudrücken, mit der ihm von Seiten der Herren Lehrer, Rektoren und höheren Vorgesetzten der Zutritt zu den Unterrichtsstunden gestattet, vielfache besondere und allgemeine Belehrung ertheilt und die Vollziehung seines Commissoriums in jeder Art erleichtert und angenehm gemacht wurde.

Im Juni 1843 hat das k. preußische Ministerium der Unterrichtsanstalten in einer Verordnung an sämmtliche Provinzial-Schulcollegien neuerdings die Aufmerksamkeit der gelehrten Schulmänner auf den Ruthardt'schen Vorschlag hingeleitet und auf den Grund desselben methodisch geordnete Memorirübungen in der lat. Sprache an allen Gymnasien geradezu anbefohlen. Das k. bayer. Ministerium aber hat nach vorausgegangenen Berathungen im September desselben Jahres die Rektorate der Gymnasien und lat. Schulen beauftragt, unter Zugrundelegung des

vorläufig bezeichneten Ganges der vorgeschlagenen Methode den Versuch derselben an ihren Anstalten mit Eifer einzuleiten, mit Beharrlichkeit zu verfolgen und nach Ablauf eines halben Jahres die Ergebnisse vorzulegen.

An amtlichen und öffentlichen Beurtheilungen und Gutachten, sowie an Anregungen von Seiten der höchsten Behörden hat es somit bisher nicht gefehlt, wohl aber an dem Versuche einer consequent durch alle Klassen einer Anstalt 6 — 7 Jahre fortgesetzten, von allen Lehrern willig aufgenommenen und nachhaltig unterstützten Durchführung der Methode, wodurch allein ihr Werth oder Unwerth sicher ergründet werden kann. Daher that Herr Dr. Ruthardt bisher ganz recht, wenn er dringend einen solchen Versuch wünschte und sich überall aller weiteren theoretischen Streitigkeiten enthielt, die so wenig zum Ziele führen, als sonst großartige Ideen und Erfindungen realisirt worden wären, wenn man, statt muthig ihre praktische Anwendung zu versuchen, vor den anfänglichen Schwierigkeiten derselben zurückgeschreckt wäre, oder mit ängstlicher und auch übelwollender Kritik die Möglichkeit der Durchführung oder die Wahrscheinlichkeit des Nutzens gleich vornherein geläugnet hätte.

So standen die Dinge, als im November 1843 die der Methode ungünstige Beleuchtung des Ruthardt'schen Vorschlages und Planes von Seiten des Herrn Direktors und Schulrathes Dr. Peter angekündigt wurde. Wir lasen die mit großer Begierde erwartete Schrift eben so begierig und mit Aufmerksamkeit durch, konnten aber nirgends hinreichende Gründe finden, von unserer Ansicht abzugehen. Der Herr Verfasser fühlte wohl selbst, daß seine Schrift (die bei dem geringen Umfang von 46 Seiten von der Mehrheit der Lehrer wohl eher bis zu Ende gelesen wird, als Ruthardt's vielleicht nur zu ausführliches Buch von 364 Seiten) im gegenwärtigen Momente bei dem noch nicht sattsam constatirten praktischen Gesammterfolge des Vorschlages und wohl auch bei der Scheue so mancher Lehrer, sich durch Aufnahme eines ungewöhnlichen Verfahrens in ihre Lehrmethode mehrjährige neue Mühe auf den Hals zu laden, von nicht geringem Einflusse auf den Willen derselben seyn werde.

Discit enim citius meminitque libentius illud,
Quod quis deridet, quam quod probat et veneratur.

Deßhalb glaubte er die Abfaſſung ſeiner Schrift damit rechtfertigen zu müſſen, daß er nur mit einem Collegen die nächſte Verantwortlichkeit für die Fortbildung des Gymnaſialweſens ſeines Landes theile und ſomit eine Schuld auf ſich lade, wenn er, wofern die Methode ſich bewähre, nicht das Seinige für ihre Einführung thue, wodurch die ihm anvertraute Anſtalt gegen faſt alle benachbarten Anſtalten iſolirt werde und hinter ihnen zurückbleibe. Doch ſah er alsbald die Haltloſigkeit dieſes Grundes bei einer Sache ein, die, ſo zu ſagen, noch im Entſtehen begriffen iſt und ſomit ſeine Anſtalt um ſo weniger mit einer Gefahr der Ueberflügelung bedroht, je leichter er ſpäter für den Fall der conſtatirten Bewährung derſelben durch ihre ſchnelle Einführung den etwaigen Schaden wieder erſetzen konnte, und je mehr er von ſeinem Standpunkte glaubt, ſie werde ſich nicht halten. Er nahm daher den Grund der Abfaſſung ſeiner Schrift von einem allgemeinen Standpunkte, dem des gelehrten Intereſſes an den pädagogiſchen Erſcheinungen und des natürlichen und verzeihlichen Dranges, wie er ſagt, ein Scherflein zur Beförderung des gemeinen Beſten beizutragen. Gewiß iſt dieſes ein natürlicher und verzeihlicher Drang, wenn er nur auf einen Gegenſtand gerichtet wäre, der ſich durch theoretiſches Disputiren abmachen ließe. Aber dieſes hilft gerade in dem vorliegenden Falle wenig, die Wahrheit zu ergründen, und wohl ungleich natürlicher wäre der Drang geweſen, an der von ihm dirigirten Anſtalt einen kleinen, jedenfalls nichts ſchadenden Verſuch mit dieſer Methode zu machen, der ihm namentlich als Schulrathe über die zwei Gymnaſien ſeines Landes aus begreiflichen Gründen leichter gelingen konnte, als ſonſt vielen Schulvorſtänden unter weniger einflußreichen Verhältniſſen; gelang er aber nicht, ſo hatte er das Seinige gethan, und der Verſuch war verzeihlich, da, wie er ſelbſt ſagt, bereits an 80 Gymnaſien der Monarchie Preußen die Methode eingeführt war, und das k. bayer. Miniſterium ihr große Aufmerkſamkeit zugewendet hatte.

Wir konnten uns aus ſubjectiven Gründen trotz mehrſeitiger Aufforderung Monate lang nicht entſchließen, den Ruthardt'ſchen Vorſchlag im Allgemeinen und die Schrift des Herrn Dr. Peter insbeſondere zum Gegenſtande einer öffentlichen Erörterung zu machen, und namentlich auch deßwegen nicht, weil wir eingedenk der alten Lehre „**concordia parvae res crescunt, discordia maximae dilabuntur,**“ woran noch jüngſt der ehrwürdige Jakobs nachdrücklich erinnerte, gerade bei einem ſo tief in das Gymnaſialweſen eingreifenden und zunächſt nur durch die Praxis zu erprobenden Gegenſtande nicht glauben, daß man den Gegnern der Humanitätsſtudien an Gymnaſien ein erfreuliches Schauſpiel der Zerriſſenheit und des Kampfes darbieten, ſondern Jeder ſtill Alles prüfen und das Beſte behalten ſolle, was uns mehr werth ſcheint, als dicke Streitſchriften. Nun iſt es aber anders geworden.

Tres mihi convivae prope dissentire videntur,
Poscentes vario multum diversa palato.

II.

Bemerkungen über ältere und neuere Unterrichtsweiſe in der lat. Sprache.

Bevor wir in eine nähere Betrachtung der Gründe eingehen, mit welchen Hr. Dr. Peter, unbekümmert um das, was die Praxis bereits geſtaltet hat und nach leichter Vorausſicht noch weiter geſtalten wird, gegen Ruthardt's Vorſchlag aufgetreten iſt, wollen wir zuerſt einige Bemerkungen über ältere und neuere Behandlung des lat. Unterrichtes im Allgemeinen und über jenen Vorſchlag insbeſondere vorausſchicken.

Die Unterrichtsweiſe der lat. Sprache hat ſeit dem Wiederaufblühen der Wiſſenſchaften in Deutſchland zwei Hauptrichtungen genommen. In den frühern Jahrhunderten galt nach dem Bedürfniſſe der Zeit praktiſche Gewandtheit im Sprechen und Schreiben der lat. Sprache als Haupttendenz ihrer Behandlung;

die Grammatiken und Lehrbücher waren einfach, leicht verständlich und nur für die Anwendung der Sprache in Schrift und Vortrag berechnet. Ohne tiefere Abstraktion der Sprachgesetze wurde der Schüler nach Erlernung des etymologischen Theiles der Sprache im Hinblicke auf den Satz „**tantum scimus, quantum memoria tenemus**," durch fortgesetzte Memorirung gewisser Lernstücke, durch häufiges Wiederholen gewisser Abschnitte in den Klassikern, die dadurch dem Lehrer gleichfalls stets gegenwärtig waren, und auf die sich dieser bei seinen sprachlichen Erörterungen bezog, durch häufige Schreib- und noch häufigere Sprechübungen, die sich zuerst an jene Lernstücke anlehnend immer freier gestalteten, und durch die Fertigkeit, welche der Lehrer selbst in mündlicher und schriftlicher Handhabung der Sprache zeigte, nach und nach mitten in das Sprachgebiet geführt und von da aus nach allen Seiten sich umzusehen und die ihm dargebotenen Sprachgesetze im Lichte der Sprache selbst zu erkennen gelehrt. Den Schüler auch für einen Schüler haltend, lehrte man ihn überall in concreter Form nur das, „womit er," wie Döderlein (Pädag. Bekenntnisse p. 10) treffend sagt, „etwas machen konnte, so daß Alles wie Vorbereitung und Stoff zu eigenen Produktionen aussah. Der Schüler sah und fühlte die praktische Brauchbarkeit dessen, was er lernte, für sein Schülerleben." Die Sprache erschien ihm dadurch nicht als eine schwere; er ging um so muthiger in sie ein, je freier er sie den Lehrer selbst gebrauchen sah. Dabei wurde aber freilich ein tieferes Eindringen in den Geist der Sprache selbst, eine Anleitung zur Uebung und Schärfung der Denk- und Urtheilskraft wenig berücksichtigt. Als aber die Philosophie mit ihren Abstraktionen und ihrer Concentrirung der Gesetze des Denkens in Deutschland in immer weiteren Kreisen Eingang fand, so konnte dieses nicht ohne Einfluß auf die Behandlung des gelehrten Sprachunterrichtes bleiben. Die Gesetze der alten Sprachen wurden immer schärfer bestimmt, immer größere Feinheiten entdeckt und nicht selten in sie hineindemonstrirt; die Grammatiken überboten einander an abstrakt philosophischer Behandlung und Anordnung des Sprachgebietes; die Terminologie nahm eine ge-

lehrte Geſtalt an und wechſelte nicht ſelten nach der eines neu erſtandenen philoſophiſchen Syſtemes; die ſogenannte Kritik wurde oberſte Bedingung gelehrter Sprachbehandlung; die gedächtnißmäßige Erlernung und die zum Theile dadurch bedingte Erziehung praktiſcher Gewandtheit trat immer mehr in den Hintergrund, dagegen die Verſtandesbildung auf zu große Unkoſten jener praktiſchen Ertüchtigung in den Vordergrund. Man nahm ſeinen Standpunkt vorzugsweiſe außer der Sprache in den von ihr abſtrahirten Regeln, mit welchen der Schüler bei ſeinem zunächſt in der Anſchauung ſich bewegenden Geiſte keineswegs das machen kann, was er früher mit den memorirten Vocabeln, Phraſen und Lernſtücken machte, die ihm nach allen Seiten hin eine leichte und erfreuende Anwendung darboten. Hat ſich doch das neue Verfahren ſogar in der deutſchen Sprache, wahrlich nicht zum Frommen, ſondern zur Laſt der mit Abſtraktionen überladenen und geplagten Jugend, geltend zu machen geſucht! Die theilweiſe Folge davon war und iſt, daß die heutigen Schüler in demſelben Grade theoretiſch gelehrter die Schule zu verlaſſen pflegen, als ſie in Bezug auf den freien Gebrauch der Sprache praktiſch ärmer, denn die Zöglinge früherer Schulen, ſind. Bereits iſt es dahin gekommen, daß nach acht- bis zehnjährigem Erlernen der lat. Sprache Geläufigkeit im Lateinſprechen zu den Seltenheiten gehört, Geübtheit der Schüler im Schreiben aber von Jahr zu Jahr mehr abnimmt, worüber die Klagen in gelehrten Zeitſchriften und Abhandlungen, wie in politiſchen Blättern laut genug geworden ſind. Ja die Gegner der humaniſtiſchen Studien unterlaſſen ſelten bei ihren Angriffen, dieſen und zwar den einzigen unwiderlegbaren Grund gegen deren Betreiben an den Gymnaſien anzuführen. Selbſt gelehrte Pädagogen, ſonſt große Freunde der genannten Studien, haben ſich in neueſter Zeit bei der Unzulänglichkeit des heutigen praktiſchen Erwerbes geradezu gegen das Lateinſprechen und einige auch gegen das Lateinſchreiben erklärt und die Betreibung der alten Sprachen auf die Lektüre der Klaſſiker beſchränkt, welches offenbar der nächſte Weg wäre, auch dieſe bald verbannt zu ſehen. Wir ſind jedoch weit entfernt, die Urſachen des allmähligen Abhan-

denkommens wahrer und namentlich allgemeinerer Geübtheit in der lateiniſchen Sprache allein der neueren Behandlungsweiſe zuzuſchreiben, worauf wir unten noch einmal zurückkommen werden; daß ſie aber zu den vorzüglichſten Urſachen gehöre, getrauen wir uns zu behaupten. Laſſen wir über die Lebendigmachung des Lateiniſchen auf Schulen wieder unſern trefflichen Döderlein (Pädag. Bekenntniſſe S. 20 f.) ſprechen: „Es muß erſtens viel weniger geſchehen. Im Elementarunterrichte muß die alte mechaniſche Methode wieder die Oberhand gewinnen und die logiſch klare Einſicht in die Regeln den reiferen Jahren aufgeſpart werden; zugleich ſollten jene Regeln, die eben durch ihre Subtilität den Geiſt vorzüglich zu üben und zu ſchärfen ſcheinen, möglichſt ausgeſchloſſen bleiben; man muß dem Knaben die Erfahrung, daß das Latein eine ſchwere Sache ſey, nicht gefliſſentlich aufdringen, damit er nicht vor lauter Ehrfurcht oder Furcht zu ferne ſtehen bleibe. Auch würde ich viele Regeln, welche nicht unmittelbar aus dem Geiſte der Sprache hervorgehen, dem Knaben als ἀδιάφορα erlaſſen, dagegen die dadurch gewonnene Zeit der Phraſeologie zuwenden; denn man bedenkt nicht genug, daß man dem Schüler durch jede Regel etwas nimmt, an Freiheit, dagegen durch jede Vocabel und Phraſis etwas gibt, an Eigenthum. Welcher Knabe wird ſich der Errungenſchaft einer neuen Regel freuen? Höchſtens der keimende **grammaticus** oder wer etwa ſeinen Nachbar gern einen Schnitzer machen ſieht, den er zu vermeiden weiß! Ganz anders iſt es mit dem Beſitze eines reichen Wortvorrathes; an dem kann auch der wildeſte Knabe Wohlgefallen haben. Vollends aber irgend noch controverſe Regeln, die Differenz von **sunt qui dicunt** und **qui dicant**, ſind mir nur als Philologen wichtig, aber als Schullehrer gleichgültig, höchſtens als logiſche Uebung brauchbar, ohne näheren Bezug auf die Latinität. — Zweitens viel mehr. Man muß jenem Gefühl des Schülers, als ob er etwas ganz beſonderes unternehme, ſo oft er das lateiniſche Roß beſteige, entgegen arbeiten. Ich ſehe freilich nicht ein, wie das anders möglich iſt, als durch frühes und vieles Lateinſprechen und **ex tempore** ſchreiben.— Sollte es denn nicht

möglich seyn, die Methodik und Terminologie der lat. Grammatik zu der Naivetät der vorigen Jahrhunderte zurückzuführen? ohne der Logik so viele **terminos technicos** abborgen zu müssen, die für die älteren lat. Schulmeister, welche keinen **cursum academicum** gemacht haben, vielleicht selbst zu abstrakt gewesen wären. Sonst hieß es: der Accusativ steht auf die Frage wen oder was? und dabei blieb man stehen; jetzt lehrt man häufig: der Accusativ bezeichnet das Object, und erläutert dann, wenn oder weil es nöthig ist, jene Regel durch das, was ehemals die Regel selbst war." So Döderlein; und welcher verständige Schulmann möchte widersprechen?

Dieses fühlten denkende und wohlmeinende Schulmänner schon längst und sie mußten den Wunsch hegen, daß die Wirkungen eines 8 — 10 Jahre lang mit den Knaben und Jünglingen betriebenen Sprachstudiums eben so groß für praktische Geübtheit als für Schärfung des Verstandes seyn möchten. Man fühlte, daß man die grammatikalische Lehrmethode ändern und zu einer einfacheren, natürlicheren, der Jugendwelt angemesseneren Methode zurückkehren müsse, um bei größerer Freudigkeit der Jugend am lat. Unterrichte wieder jene Geübtheit wenigstens theilweise erzielen zu können. Man fühlte auch, daß die Uebung des Gedächtnisses wieder in ihre Rechte neben der des Verstandes eingesetzt und in jenes ein hinreichendes bleibendes Sprachmaterial neben der für den Knaben oft todten Regel niedergelegt werden, kurz daß man die lat. Sprache wieder mehr an ihr selbst, als an ihrem Gesetze kennen lernen müsse. Es kamen daher mancherlei Pläne und Methoden in Vorschlag, die aber entweder nur jene äußere Fertigkeit im praktischen Gebrauche zum Ziele oder doch zur Folge hatten, aber die intensiven Wirkungen des klassischen Sprachstudiums, die Erkräftigung des Geistes und Gemüthes zu richtigem Denken und Urtheilen, zu edlerer Anschauung und Richtung des Lebens nicht in sich trugen. Es genügt, an die beiden derartigen Methoden von **Hamilton** und **Jacotot** zu erinnern, die wegen ihrer Einseitigkeit bei der Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit deutscher Studien keine dauernde Theilnahme fanden und finden konnten.

Digitized by Google

In dieſen Mauern, dieſen Hallen
Will es mir keineswegs gefallen;
Es iſt ein gar beſchränkter Raum,
Man ſieht nichts Grünes, keinen Baum.

So ſtanden die Dinge, als **Dr.** Ernſt Ruthardt mit ſeinem Vorſchlage und Plane auftrat, mit dem er beide Zwecke erreichen zu können glaubt. Sein ausführliches Buch zur Erörterung und Begründung ſeines Vorſchlages iſt an pädagogiſch-didaktiſchen Winken und Belehrungen ſo reich und bietet eine ſo reichhaltige Ueberſicht der neueren Erſcheinungen im Gebiete der Methodik dar, daß es kein Lehrer, der gern Belehrung ſucht, ohne vielfache Ausbeute und Erkräftigung zu regem Eifer aus der Hand legen wird, auch wenn er die vorgeſchlagene Methode nicht ganz billigen ſollte. Denn daß ſich wenigſtens manches Einzelne, was mit ihr in näherer Berührung ſteht, recht zweckmäßig werde in Anwendung bringen laſſen, hat auch ihr ſonſt heftiger Gegner, Herr **Dr.** Peter, am Schluſſe ſeiner Schrift anerkannt.

Es hat ſich aber dieſe Methode ſeit beinahe vier Jahren nicht nur aufrecht gehalten, ſondern in immer weiteren Kreiſen verbreitet; die Zahl der Gymnaſien in der Monarchie Preußen, welche Verſuche machten, nahm zu; man gewann ihr immer mehr praktiſche Seiten ab; von dem urſprünglich vorgezeichneten Plane wurde Manches weggelaſſen, Manches zugeſetzt; kurz die Praxis ſuchte und ſucht noch immer unter Feſthaltung des Grundgedankens das Anwendbare und Nützliche herauszufinden und ſyſtematiſch zu geſtalten, ganz nach dem Wunſche Ruthardt's, der weit entfernt iſt, zu glauben, daß allein die von ihm vorläufig gezeigten Wege zur Realiſirung ſeines Grundgedankens betreten werden müßten. Selbſt viele derjenigen Schulvorſtände, die einen Verſuch noch nicht veranlaßten, waren keineswegs geſonnen, die Sache ſelbſt unbedingt zu verwerfen, und wendeten der weiteren Entwicklung große Aufmerkſamkeit zu; viele hatten wohl auch längſt Aehnliches an ihrer Anſtalt hervorgerufen oder fanden es nach alter überkommener Sitte vor und glaubten ſich vorläufig auf weiter ausgedehnte Anwendung des Vorſchlages

nicht einlaſſen zu müſſen. Die weitere Theilnahme des k. preuß. Miniſteriums an der Sache, welches dem Hrn. Dr. Ruthardt auf mehrere Jahre eine Unterſtützung von 400 Thalern ausgeſetzt hat, um ſich der fernern Begründung ſeines Vorſchlages ungehindert widmen zu können, ſowie die rühmliche, auch im Auslande freudig begrüßte Aufmerkſamkeit des k. bayer. Miniſteriums des Innern auf dieſe bedeutende Erſcheinung in der Methodik ſind ſchon erwähnt worden.

Aus dieſem Fortbeſtande und der weiteren Ausdehnung der Sache dürfte man wohl den Schluß ziehen, daß ſie Keime in ſich trage, die nicht als unfruchtbar betrachtet werden können, ſondern die Beachtung eines jeden Lehrers verdienen, der das Bedürfniß der Gegenwart kennt, ſich nicht ſo leicht mit oberflächlichen Leiſtungen der Schüler befriedigt hält und, was hier die Hauptſache iſt, Willen und Kraft genug hat, eine Methode aufzunehmen, welche eine theilweiſe Aenderung ſeines bisherigen Verfahrens und mehrjährige größere Kraftanſtrengung verurſacht. *Τῶν πόνων πωλοῦσιν ἡμῖν πάντα τἀγάθ' οἱ θεοί.* Wenn auch dieſe Methode Anſpruch auf Anwendung in jedem Sprachunterrichte macht und machen kann, ſo beſchränkt ſie ſich doch vorerſt und bis zur gewonnenen Fertigkeit in ihrer Ausübung auf einen Gegenſtand und zwar den lat. Sprachunterricht, zunächſt in der Proſa, worin eine größere Belebung am nothwendigſten ſeyn möchte.

III.

Grundzüge des Ruthardt'ſchen Planes und Vorſchlages.

Nach dieſen Vorbemerkungen kommen wir nun zum Zwecke und Gange der Methode und ihren gehofften und theilweiſe ſchon bewährten Erfolgen, wobei wir uns aber nicht überall ſtreng an den von Ruthardt ſelbſt vorgezeichneten Weg halten, ſondern zugleich das einflechten werden, was die Praxis erfordern dürfte und zum Theil bereits gebildet hat.

Es hält aber dieſe Methode die beiden zu erzielenden Zwecke bei dem lat. Sprachunterrichte, Geübtheit und Fertigkeit in der ſchriftlichen und mündlichen Anwendung und Leichtigkeit in der Lektüre einerſeits, Bildung und Erſtarkung des Geiſtes, Wiſſenſchaftlichkeit und Gründlichkeit der Behandlung der alten Sprachen andererſeits unerſchütterlich feſt, und es iſt entweder großes Mißverſtändniß oder abſichtliches Verkennen ihres Weſens, wenn man glaubt und andere glauben machen will, es ſey bei ihr nur auf jene äußere Geübtheit abgeſehen. Ruthardt ſelbſt hat unumwunden erklärt, daß, wenn eine verſtändige und freudige Anwendung dieſer Methode an einer ganzen Studienanſtalt wohl jenen erſten Zweck vollkommen, aber auf Unkoſten des letzteren erreichen würde, er ſelbſt ſogleich den Vorſchlag machen würde, ſie wieder aufzugeben. Sie iſt aber von der bisherigen darin verſchieden, daß die letztere vorzugsweiſe von dem erklärten und memorirten Sprachgeſetze zum Beiſpiele und dann zur Anwendung übergeht, und, ſo oft ſpäter die Erinnerung nothwendig wird, nur wieder das Geſetz vorhält, das aber der Schüler als etwas, mit dem er nicht viel machen konnte, oft um ſo mehr wieder vergeſſen hat, als er es in ſeiner abſtrakten Form bei ſeiner concreten Natur nicht verſtanden hatte, und es nicht durch ein memorirtes Beiſpiel leichter feſtgehalten war; daß ſie ferner auch in höheren Klaſſen, ſtatt durch Verarbeitung und feſte Memorirung klaſſiſcher Sprachmuſter Mund, Ohr und Gefühl an den lat. Rhythmus, an die Stellungs- und Verbindungsweiſe zu gewöhnen und einen bedeutenden Wortvorrath in das Gedächtniß niederzulegen, nur wieder meiſt zu theoretiſchen Hülfsmitteln, etwa zu der ſogenannten Syntaxis ornata, zum Antibarbarus, zu ſtiliſtiſchen Lehrbüchern ꝛc. ꝛc. ihre Zuflucht nimmt. Es iſt ein theoretiſch-praktiſches Verfahren.— Die angeregte Methode dagegen geht unter Vorausſetzung der nothwendigſten etymologiſchen Kenntniſſe neben jener keineswegs aufgegebenen auf dem Wege der Natur vom vorgehaltenen und nach ſeinem Gedankeninhalte erklärten Beiſpiele als dem ſinnlich Anſchaulichen zu der an ihm zu findenden, zu erläuternden und ſo im Lichte der Sprache ſelbſt leichter zu erfaſſenden Regel als dem

geiſtigen Elemente über, läßt das Beiſpiel und mit ihm die Regel dem Gedächtniſſe einprägen und ſorgt durch ſtete gelegentliche Wiederholung für das Feſthalten des erſteren, mit dem auch vermöge der Ideenaſſociation letztere wiederkehrt, die indeſſen auch ſonſt oft zur Erwähnung kommt. Es iſt ein praktiſch-theoretiſches Verfahren. Der Gründer dieſer Methode verlangt, daß ſich auf einer etymologiſchen Grundlage neben dem theoretiſchen Sprachunterrichte und dieſem oft unmittelbar vorausgehend durch alle Klaſſen ein methodiſch geordnetes Memoriren klaſſiſcher, auf der unterſten Stufe einfacher, dann aufwärts immer mehr und mehr bis zu ganzen Abſchnitten erweiterter, nach Form, Inhalt und Maßgabe der Bildungsſtufe der Schüler erläuterter und überſetzter Stellen hindurchziehe; daß dieſe Stellen vom Lehrer ſelbſt memorirt, durch häufige Wiederholung und gelegentliches Beziehen des weiteren Sprachunterrichtes auf ſie feſt gehalten und zum Eigenthum gemacht, durch unausgeſetzte Benützung bei der Lektüre, den mündlichen und ſchriftlichen Uebungen nach allen Seiten hin verarbeitet und zu immer größerer Klarheit und Sicherheit in der Anwendung gebracht werden. Er glaubt, daß die an ihnen erklärten abſtrakten Sprachgeſetze feſter haften und zugleich mit der Reproduktion des memorirten concreten Stoffes in das Gedächtniß zurückkehren, und daß, wenn der Lehrer dasjenige, was er dem Gedächtniſſe des Schülers zumuthe, auch ſelbſt als Eigenthum beſitze, um es in hundertfältigen Variationen, Trennungen, Zuſammenſetzungen bei jedem in der Lektüre und den Uebungen vorkommenden Falle für die Theorie und Praxis frei zu beleben, daß durch dieſe Unmittelbarkeit des Unterrichtes zwiſchen Lehrer und Schüler im Hören, Denken und Sprechen letzterer wahrhaft angeregt und zur Activität gebracht werde, welche da nur eine halbe und unluſtige ſey, wo der Lehrer ſelbſt ſich paſſiv verhalte und mit dem Buche in der Hand nur immer Anforderungen an den Schüler ſtelle. Er erwartet, daß durch das erſt mechaniſche, dann mit Reflexion, Begriffsbeſtimmung, Beziehung auf ähnliche Fälle, Variation, Anwendung verbundene Memoriren und Recitiren eines ſolchen Lernſtoffes von etwa 100 Oktavſeiten Ohr und

Mund an das Idiom der Sprache gewöhnt, vorerſt beim Knaben ein gewiſſes Sprachgefühl und, ſo zu ſagen, ein Inſtinct der Analogie angeregt werde, welches Sprachgefühl ſich allmählig beim Jüngling zu größerer Klarheit, zum Bewußtſeyn, zum Sprachgeiſt entwickele, ſo daß dieſer auf dem Wege der Combination und Aſſociation aus dem inhaltsreichen, ſtets zugänglichen, mit dem ganzen Sprachgebiete ohnehin in fortwährende Verbindung gebrachten Sprachſtoffe eine ungleich größere Fertigkeit in ſchriftlicher und mündlicher Darſtellung gewinnen, und ſeine geiſtige Kraft ungleich lebhafter und freudiger angeregt werden könne, als dieſes auf dem bisherigen Wege durch Erlernung der bloßen Sprachgeſetze und etwa auch durch momentane Memorirung bald wieder vergeſſener Lernſtücke möglich ſey. Er verwirft in den untern Klaſſen das Erlernen einer Maſſe von ſeltenen, meiſt unnützen und ſich ſpäter von ſelbſt findenden Dingen, z. B. der griechiſchen Formen in der lat. Declination, in den höheren Klaſſen der übertrieben feinen grammatiſchen Definitionen, Diſtinctionen und Terminologien, die gar oft nicht einmal ſtichhaltig ſeyen und als etwas Dürres, Abſtractes und Todtes viel weniger dem jugendlichen Geiſte zuſagen und viel weniger formellen und materiellen Vorſchub leiſten, als ein anſchaulicher, in das Gedächtniß niedergelegter und darin feſtgehaltener Satz, an dem der Schüler mit Hülfe des Lehrers die Regel ſelbſt finde und ausdrücke, und auf den er als Grundlage und belebendes Material überall bauen könne. Er hält es nicht für ſchädlich, ja für nützlich, wenn in dem Lernſtoffe der niederen Klaſſe ſchon Einiges enthalten ſey und ſomit vorläufig unbewußt oder auch mit kurzer Andeutung in das Gedächtniß niedergelegt werde, was erſt in der folgenden Klaſſe zur weiteren Erklärung komme und dann leichter zum Bewußtſeyn gebracht werde. Er glaubt überhaupt, daß für eine innerliche und praktiſche Bekanntſchaft mit der Grammatik viel gewonnen ſey, wenn der Schüler Sprachmuſter im Gedächtniſſe habe, und die Lektüre wie die mündlichen und ſchriftlichen Uebungen würden aus dem Memorialſtoffe ſehr großen Gewinn ziehen. Kurz, er will mit ſeinem Vorſchlage dem Schüler frühzeitig ſeinen Standpunkt in

der Sprache selbst durch methodisches und für das Festhalten sorgendes Memoriren von Sätzen und Abschnitten geben, an die sich Grammatik, Stylistik und Lektüre vielfach knüpfen, nicht wie bisher bloß außerhalb derselben durch Memorirung von Regeln und theoretisches Disputiren. Er gibt dabei, was man nicht oft genug sagen kann, weil es oft mißverstanden wird, kein einziges Element des gelehrten Sprachunterrichtes auf, mit Ausnahme der unnützen und sich oft nicht bewährenden feineren controversen Regeln, der aus der Logik entnommenen allzu abstrakten Terminologie, womit oft schon der Knabe geplagt und nichts gefördert wird, der Paradigmenschreiberei und zeitraubenden Aufzeichnung von Regeln ꝛc. ꝛc.. Er läßt neben ausgedehnter Lektüre und mündlicher und schriftlicher Uebung die eigentliche grammatische Lektion in besonderen Wochenstunden bestehen und will nur als innere und äußere Vervollständigung, wie der Titel seines Buches deutlich ausdrückt, nur das ergänzende Element hinzufügen, daß auch an einem fest in das Gedächtniß aufgenommenen klassischen Sprachstoffe die Gesetze gefunden und erklärt, durch vielfache Anwendung, Zergliederung, Accommodation bei dem ganzen lat. Sprachunterrichte ein leichteres Verständniß des Lateinischen, hiedurch die Möglichkeit einer ausgedehnteren Lektüre der Klassiker und eines freieren mündlichen und schriftlichen Gebrauches der Sprache, eine größere Freudigkeit der Jugend und ein lebendigeres Eingehen derselben in die Sprache erzeugt werde. Nebst der Stärkung des Gedächtnisses durch die Art der Wiederholungen hält er auch das für einen nicht unwesentlichen Vortheil seines Vorschlages, daß die Beispiele und Abschnitte auch in Bezug auf ihren sachlichen Inhalt gewählt seyen und mit der Form derselben zugleich auch der auf die Moral, Rhetorik, Philosophie, Geschichte, das Recht oder Privatleben der Alten sich beziehende Gedanke bleibend dem Gedächtnisse eingeprägt werde, während bei dem bisherigen Verfahren Vieles gelesen und momentan memorirt, aber bald wieder vergessen wurde, weil für die Festhaltung desselben nicht gesorgt war. —

Es ist eben so wahr als naturgemäß, daß die Jugend sehr ungerne grammatische Regeln als etwas Rationales und Ab-

ſtractes lernt und leicht wieder vergißt, dagegen bei Aufſtellung und Behandlung eines Beiſpieles Intereſſe zeigt und dieſes als etwas Empiriſches und Sinnliches leichter faßt und im Gedächtniſſe behält. Denn der jugendliche Geiſt bewegt ſich in ſinnlichen Anſchauungen, wird zunächſt nur von dem in die Sinne Fallenden angezogen, aber die Abſtraktion des ſinnlichen Elementes iſt ihm ſchwer zugänglich, mit etwaiger Ausnahme ſeltener philoſophiſcher Köpfe. Daher iſt es naturgemäß, daß die concrete Sprachform als das ſinnliche Zeichen, die Niederlegung einer Menge von Wörtern, Conſtructionen und Verbindungen in das Gedächtniß, deren allſeitige Verarbeitung und allmählig zum Bewußtſeyn gebrachte Verwendung dem von jener Form abſtrahirten Geſetze theilweiſe vorausgehen oder wenigſtens neben ihm gleichzeitig befördert werden. Erſt mit dem beginnenden Mannesalter tritt der umgekehrte Weg ein; dieſes geht mehr vom Allgemeinen zum Beſonderen, vom Geſetze zur Anwendung, vom Abſtrakten zum Concreten über. War ja doch die Sprache früher da und auch früher auf dem Wege eines natürlichen Geiſtesprozeſſes entwickelt, als die auf dem Wege der Kunſt gefundene Grammatik derſelben; iſt es doch natürlich, daß die Sprache zunächſt aus ihr ſelbſt, nicht aus ihrem Geſetze lebendig erfaßt wird. Und lernt doch auch das Kind ſeine Sprache nur dadurch, daß es dieſelben Dinge hundertmal benennen hört, dieſelben Wendungen in der Rede hundertmal vernimmt und ſeinem Gedächtniſſe einprägt, worauf ihm erſt ſpäter die Geſetze derſelben zum Verſtändniß und Bewußtſeyn kommen. Die neueren Sprachen aber werden von dem am beſten gelernt, welcher nach den erſten etymologiſchen Begriffen früh in dieſelbe hineingeführt wird, durch Memorirung von Lernſtücken, häufiges Leſen und Sprechen Ohr, Mund und Gefühl an ſie gewöhnt, nebenbei aber zum Behufe wiſſenſchaftlicher Begründung und geiſtiger Bildung auf ihre Geſetze aufmerkſam iſt oder gemacht wird.

Die lat. Sprache iſt eine concrete, in welcher der Römer die abſtracteſten Begriffe im Gewande der Veranſchaulichung ausdrückte und faßlich darſtellte. Demnach ſollte man meinen, daß die in der Anſchauung lebende Jugend viel leichter in ihr

Weſen eingehen könne, als es jetzt zu geſchehen pflegt. Und ſie kann es auch wieder, wenn nicht gleich vornherein durch ein oft übertriebenes und der Jugend oft unverſtändliches Regelwerk die Abſtraction gewiſſermaßen in die Sprache hineingetragen und dem Knaben die Sache erſchwert oder eine gewaltige Ehrfurcht vor ihr eingeflößt wird, ſondern wenn er neben der anfangs für ihn dürren und todten Regel das ſeiner ſinnlichen Natur analogere, mehr ſinnliche Sprachelement, den dem Inhalte nach erklärten und anfangs möglichſt wörtlich überſetzten Satz, in ſein Gedächtniß aufnimmt und daran jene nun für ihn Leben erhaltende Regel theils ſelbſt, theils an der Hand des Lehrers findet, die er jetzt nicht nur leichter verſteht, ſondern noch beſſer im Gedächtniſſe behält, gleichwie vermöge der Ideenaſſociation das an einem Orte Vorgefallene, Geſehene, Gehörte zugleich mit der Erinnerung an den Ort in das Gedächtniß zurückkehrt. Wie kann man in der Schule von der Behandlung einer Sprache einen beſonderen Gewinn für Geübtheit in derſelben erwarten, wenn man ſtets nur gleichſam an ihr vorübergeht, und ſtatt ſie ſelbſt feſtzuhalten, ſtatt ihren Grundtypus durch Aufnahme von wohl verſtandenen Sprachmuſtern zu erfaſſen und als nahrhafte Speiſe in Saft und Blut zu verwandeln, nur immer ihre Regel, ihre Bildung, ſo zu ſagen, ihre Zubereitung vorhält, die beinahe den Speiſen gleicht, welche die Aerzte den Kranken geben! Dieſe laſſen ihn nicht verhungern; aber ſie nähren und ſtärken ihn auch nicht beſonders. Sollte es nicht wahr ſeyn, daß Schiller's Lied von der Glocke allein, in materieller und formeller Beziehung erklärt, mit andern Stellen in Verbindung gebracht und dem Gedächtniſſe unverlierbar eingeprägt, ein größerer Gewinn für den Jüngling ſey, als wenn er den halben Schiller geleſen, aber nichts verarbeitet, verglichen und dauerhaft memorirt hätte?

Doch es ſcheint ſchon mehr als genug über das Weſen und den Zweck für den geſagt zu ſeyn, welcher ſich eine hinreichende Kenntniß davon verſchaffen will, ohne Gelegenheit oder auch Muße zur Leſung des Ruthardt'ſchen Buches zu haben.

IV.

Gang der Methode.

Es dürfte theils zum beſſern Verſtändniß der folgenden Beurtheilung der Schrift des Hrn. Dr. Peter, theils für jene Männer, die zwar dem Schulfache nicht angehören, aber doch Intereſſe für das gelehrte Schulweſen haben, nicht ungeeignet ſeyn, mit einigen Zügen den Gang dieſer Methode zu erörtern, wobei es ſich von ſelbſt verſteht, daß noch nicht alle Wege gefunden ſind, die am kürzeſten und ſicherſten zum Ziele führen, und daß das Verfahren nicht in jeder Klaſſe daſſelbe ſeyn kann, ſondern ſich nach der Bildungsſtufe der Klaſſe modifizirt. Namentlich wird der Lernſtoff in den untern Klaſſen mehr zur Veranſchaulichung, Anwendung und Feſthaltung der grammatiſchen Regeln und zur Anhäufung eines reichen Wortſchatzes, in den oberen Klaſſen mehr zur ſchriftlichen und mündlichen Uebung, zum Eindringen in den Geiſt und das Colorit der Sprache dienen, um nach möglichſt bewußt gewordenem Typus derſelben ſich leichter in ihr bewegen zu können.

Der gewählte Satz oder Abſchnitt, der in den untern Klaſſen auch an die Tafel geſchrieben werden kann, wird vom Schüler etwa unter Angabe des Gedankens erſt wörtlich, dann nach Maßgabe der Klaſſe freier überſetzt und ſoweit grammatiſch, lexikaliſch und ſtyliſtiſch erklärt, als es der Standpunkt der Klaſſe geſtattet, Manches der eignen Auffindung der Schüler für die nächſte Stunde überlaſſen, wohl auch in den höheren Klaſſen der Verſuch einer mehrfachen mündlichen Ueberſetzung zu Hauſe empfohlen. Uebergang von der Form zum Gedanken. Oder es wird bei Vornahme eines neuen Satzes zuerſt der Gedanke deſſelben in der Mutterſprache angeregt und die lat. Form dafür gefunden, indem der Lehrer einen Schüler zuerſt den Grundgedanken finden und den lat. Ausdruck dafür beſtimmen, einen zweiten und dritten Schüler einzelne Glieder des Satzes ſtatuiren und gleichfalls die lat. Form dafür angeben, darauf den ganzen Satz deutſch und lateiniſch recitiren läßt. Dabei hat der Lehrer oft Gelegenheit, einzelne im Satze enthaltene ſachliche

Bemerkungen, wohl auch oft unter Angabe des passenden lat. Ausdruckes, zu besprechen, was den Ideenkreis der Schüler erweitert. Der so gefundene und erklärte Satz ist dem Schüler noch deutlicher geworden und haftet leichter im Gedächtnisse, als bei dem ersten Verfahren. Uebergang von dem Gedanken zur Form.

Der zu Hause vom Schüler memorirte und in der Art durchdachte Satz, daß er dem Lehrer Rechenschaft über die der Klasse entsprechenden Sprachgesetze geben kann, wird in der folgenden Stunde (es können etwa drei halbe Stunden woch. auf diese Uebungen speziell verwendet werden) in der Art durchgenommen, daß ihn ein Schüler lateinisch, ein anderer deutsch, ein dritter nur einen Theil, ein vierter den andern Theil langsam und mit Bedacht recitirt, ein fünfter mitten in der lat. Recitation deutsch oder umgekehrt fortfährt, worauf die Abfragung und Entwickelung der sprachlichen Elemente folgt und die Anwendung des Satzes und der Regeln durch einige mündliche Beispiele gezeigt wird. Damit ist eine mehrfache Aenderung der lat. Form des Satzes durch Zusetzung und Weglassung einzelner Satzglieder, durch Verwandlung eines direkten Satzes in einen indirekten, durch Veränderung der **tempora**, durch Verbindung des Satzes mit einem andern schon memorirten ꝛc. ꝛc. zu verbinden. Daran knüpfen sich etwa schon von der **III.** Klasse an (von unten auf gezählt) zur Abgewöhnung der Scheue vor dem mündlichen lat. Ausdrucke kurze lat. Fragen und Antworten über den Hauptgedanken und dessen Nebenbestimmungen, wofür der Ausdruck schon im Satze liegt; oder man läßt wohl auch die Schüler sich gegenseitig solche lat. Fragen stellen und beantworten, wobei nicht selten einzelne Glieder anderer schon memorirter Sätze angewendet werden können. Von diesen kleinen Anfängen der Sprechübungen schreitet man aufwärts zu lat. Fragen und Antworten über die mit dem behandelten Satze in Verbindung stehenden Gedanken fort, was in den oberen Klassen um so leichter Gelegenheit zu förmlichen lat. Disputationen gibt, je größer bis dahin die Menge der im Gedächtnisse liegenden Wörter, Wendungen

und Gedanken ist, und je mehr die Schüler schon an mündliche lat. Ausdrucksweise gewöhnt sind.

Nach solcher Behandlung und Memorirung einer größeren Anzahl von Sätzen werden die Schüler angehalten, die in ihnen liegenden grammatischen, lexikalischen und stylistischen Verhältnisse und Aehnlichkeiten zu finden und zu bestimmen. Oder man stellt ein Sprachgesetz auf und läßt ihm gemäß die passenden Sätze oder Glieder derselben anführen und nach Bedürfniß übersetzen. Bietet, was natürlich in den unteren Klassen häufig der Fall ist, ein Satz Sprachverhältnisse dar, die einer höheren Klasse angehören, so wird sie der verständige Lehrer nur andeutungsweise berühren und die weitere Erklärung der höheren Klasse überlassen. Eben so wird die Erklärung nicht nur der im Satze liegenden historischen und antiquarischen Dinge eine untergeordnete Rolle spielen und wo möglich selbst wieder Mittel zur Sprach-erlernung durch Bezeichnung hervorstechender lat. Ausdrucksweisen werden, sondern auch die Satzlehre, die Bezeichnung eines einfachen, erweiterten, zusammengesetzten Satzes, einer Periode wird hier zunächst nur in Rücksicht auf das Verständniß des Satzes selbst berücksichtigt und vorzugsweise in der Art behandelt werden, daß man die Schüler aus den memorirten zusammengesetzten Sätzen einfache und aus den einfachen zusammengesetzte und zwar in lat. Sprache bilden läßt. —

Da das Eigenthümliche der Methode vorzüglich darin besteht, daß die einmal memorirten Sätze und Abschnitte im Gedächtnisse festgehalten werden, so wird vor Allem kein Schritt weiter gethan, bevor die vorausgegangenen Sätze verstanden, memorirt und verarbeitet sind. Zu diesem Behufe tritt nach etwa 3 Monaten eine Pause ein, in welcher die Sätze theils nach der Reihe, theils außer derselben, theils durch Voranstellung grammatischer und stylistischer Regeln wiederholt werden. Und in dieser Art wiederholt der Lehrer der nächst höheren Klasse am Anfange des neuen Jahres die der nächst unteren Klasse und verfaßt einige Imitationsaufgaben über dieselben. Aber nicht bloß die für diese Uebungen bestimmten Stunden werden zur Einübung der gelernten Sätze verwendet, sondern auch in der

theoretisch- grammatischen Lektion, in welcher sich nach vorausgegangener Definition der Regel der für sie im Gedächtnisse des Schülers liegende Satz nebst Erörterung eines und des andern in der Grammatik enthaltenen Satzes anknüpft, bei der Lektüre der Klassiker, welche der Lehrer auch zu diesem Behufe vorher durchlesen wird, bei den mündlichen Uebersetzungsübungen, bei den schriftlichen Haus- und Schulaufgaben wird auf das bereits im Gedächtniß liegende Sprachmaterial bei allen sich darbietenden Analogien Rücksicht genommen und der Satz bald ganz, bald theilweise mit Erörterung des Sprachgesetzes wieder vorgeführt. Dieses wird dadurch immer mehr verarbeitet und zum Bewußtseyn gebracht, wie auch umgekehrt bei spezieller Vornahme des memorirten Stoffes die bei der Lektüre der Klassiker, der grammatischen Lektion und den Stylübungen vorgekommenen ähnlichen Ausdrucksweisen möglichst hereingezogen werden. Hat doch jeder Lehrer einen oder den andern lat. Lieblingsschriftsteller, den er jährlich in der Schule behandelt und der ihm deßhalb zu dem eben bezeichneten Gebrauche gegenwärtig ist. So werden die gelernten Sätze an den Klassikern und diese an jenen zu klarerem Bewußtseyn gebracht, und es ist nicht denkbar, wie ein solches, Theorie und Praxis auf das innigste verbindende Verfahren nicht eben so förderlich für Schärfung des Verstandes und Gedächtnisses, als für die Geübtheit in der Praxis seyn sollte.

Um aber namentlich diese Geübtheit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache, in so weit sie durch diese Methode erzielt werden soll, sicherer zu erreichen, so werden neben den gewöhnlichen Exerzitien mit den schon erwähnten analogen mündlichen Beispielen und den anfangs beschränkten, dann erweiterten Sprechübungen die vom Lehrer in Bezug auf den memorirten Stoff besonders zu entwerfenden schriftlichen Arbeiten verbunden, durch welche nicht allein die Sicherheit der richtigen Anwendung der Wörter und Wendungen befördert, sondern auch Gelegenheit zu weiterer Erläuterung dargeboten und das gelernte Material zum Bewußtseyn gebracht wird. Es ist rathsam, nach mehreren Monaten diese Imitationsaufgaben noch einmal münd-

lich durchzugehen, sowie auch die Schüler anzuhalten, daß sie vor dem Beginne einer neuen Arbeit die zuletzt vorausgegangenen gleichartigen zu ihrer Belehrung wieder durchgehen. Natürlich wird sich auch in den nicht absichtlich zu diesem Zwecke verfaßten Exercitien Veranlassung genug zur Anwendung der gelernten Stücke darbieten. Es ist nützlich, die Schüler, namentlich in den unteren Klassen, bei häuslichen Exercitien zur Bezeichnung der aus dem Lernstoffe entnommenen bedeutungsvollen Wörter, Stellungen und Wendungen anzuhalten. Dazu kommen noch die nicht überall genug beachteten Uebungen im Schreiben **ex tempore**, bei denen der Lehrer Gelegenheit hat, durch Winke auf die Sprachgesetze überhaupt und die memorirten Sätze insbesondere aufmerksam zu machen und die lat. Form, so zu sagen, unter der Feder des Schülers entstehen zu lassen. Von der **IV.** Klasse an ist es eine nützliche Uebung, die Schüler bisweilen selbst Sätze bilden und Formen und Regeln der memorirten Stücke anbringen zu lassen, was in den oberen Klassen unter Angabe eines auf ein oder mehrere Stücke passenden Thema's zu kleinen lat. Abhandlungen führt, von welchen dann der Uebergang zu größeren leichter ist.

Eben so liegt es ganz im Geiste der Methode und ist in mehrseitiger Beziehung sehr nützlich, bisweilen lat. Reproduktionen der in den Klassikern gelesenen und erklärten Abschnitte vorzunehmen, indem unter Fragen und Antworten der Hauptgedanke angeregt und dann in seine Bestandtheile zergliedert wird, wobei in den unteren Klassen die Fragen und Antworten sich an die im Klassiker enthaltenen Worte anlehnen, allmählig aber bis zur obersten Klasse zu ausgedehnteren Sprechübungen innerhalb des Ideenkreises des Gelesenen fortschreiten, worauf der Abschnitt im Zusammenhange aus dem Deutschen zurückübersetzt wird, was auch zu den Extemporalscriptionen benützt werden kann. —

Nicht minder zweckmäßig sind die prosaischen Uebertragungen lat. Gedichte, besonders derjenigen, welche im Sinne der Methode neben dem prosaischen Lernstoffe behandelt und memorirt werden. Denn von derjenigen Klasse an, in welcher die Lektüre

der Dichter beginnt, können vorläufig noch etwa je 100 Verſe aus **Ovid.**, **Virgil.** und **Horat.** memorirt werden, was nebſt der richtigen Ausſprache der Wörter die Leichtigkeit der Verſification befördert.

Uebrigens verſteht es ſich von ſelbſt, daß der Lektüre der Klaſſiker und ihrer gelehrten Behandlungsweiſe nichts entzogen, vielmehr dieſelbe auf dem vorgeſchlagenen Wege zu lebhafterem und gedeihlicherem Betriebe gebracht werden ſoll; daß der Muſterſtoff nicht als Zweck und einziger Mittelpunkt des lat. Sprachſtudiums, ſondern nur als Mittel concreter, mit dem ganzen Sprachgebiete in ſtete Verbindung zu bringender Anhaltspunkt für die Geſetze und Eigenthümlichkeiten der Sprache zu betrachten ſey. Außer dem eigentlichen Lernſtoffe können immerhin noch einzelne ſchöne Stellen der Klaſſiker, wenn auch nur zu momentanem Zwecke, zu Imitationen, memorirt werden; dieſe werden in Folge des längeren Betreibens der Methode ungleich leichter im Gedächtniſſe haften, als es bisher in der Regel der Fall war.

Doch es dürfte ſchon aus dieſer kurzen Darſtellung des Ganges (eine ausführlichere enthält theils Ruthardt's Buch, theils unſere bereits lithographirte vorläufige Anweiſung; Mehreres ergibt ſich auch aus der weiter unten folgenden Erläuterung), den ſich jeder Lehrer nach ſeiner Individualität bald ſelbſt freier geſtalten wird, einleuchten, daß ein ſtufenmäßig durch alle Klaſſen rationell und feſt memorirter, allſeitig durchgearbeiteter und mit dem ganzen Sprachgebiete in theoretiſche und praktiſche Beziehung gebrachter Muſterſtoff von etwa 80 Octavſeiten in mehrfacher Beziehung höchſt erſprießlich ſey, und daß namentlich durch das Innehaben einer großen Fülle von Wörtern, Wendungen und Verbindungen ſich ein gewiſſes Gefühl für das Idiom der Sprache, ein gewiſſer Takt und Sprachgeiſt erzeuge, welcher den Schüler nicht mehr verläßt, wenn auch das Mittel, der Memorirſtoff, ſammt den Regeln ſpäter verſchwindet. Aber freilich iſt es zum Behufe der allſeitigen und ſtets gegenwärtigen Benützung, Vergleichung und Verarbeitung nothwendig, daß auch der Lehrer ſich dieſen Stoff allmählig einpräge, aus welchem er ſelbſt nicht geringen Nutzen für ſeine Latinität ziehen wird.

Derjenige müßte von ſich mit Wahrheit ſagen können, ſchon ein feiner Lateiner zu ſeyn, was doch bekanntlich ſeltenere Fälle ſind, der nicht geſtehen wollte, daß er durch den ſo in ſein Gedächtniß aufgenommenen und mit den Schülern behandelten Stoff weſentlich in ſeinem Lateinſchreiben und —ſprechen gefördert worden ſey.

V.

Früchte der Methode.

Sollen wir nun die Erfolge zuſammenſtellen, welche dieſe Methode theils ſchon da gehabt hat, wo ſie mit gutem Willen und nur einigem Geſchicke angewendet wurde, theils nach der Meinung vieler urtheilsfähiger und unbefangener Männer dereinſt haben wird; ſo kann in jener Beziehung zur Zeit nur von einem Klaſſenerfolge die Rede ſeyn, da ein Geſammterfolg dadurch bedingt iſt, daß die Methode von allen Lehrern der lat. Sprache an einer Anſtalt nach einer gewiſſen Einheit des Ganges eine Zeit von 7 — 8 Jahren wenigſtens nicht mit Abneigung einzelner Lehrer und mit Geſchick und Intelligenz der Mehrzahl ausgeübt werde, wozu wohlwollende Ermunterung der höheren Behörden einen mächtigen Hebel darbieten wird. Was man dermals mit Grund ſagen kann, möchte Folgendes ſeyn:

1) Sie hat das bisher oft gefühlte Mißbehagen über die nicht ganz entſprechenden äußeren Erfolge des lateiniſchen Unterrichtes in Bezug auf Geübtheit in ſchriftlichem und mündlichem Gebrauche der Sprache und die Ueberzeugung lebhafter angeregt, daß bei allem Feſthalten am gelehrten und den Verſtand bildenden Princip dem Sprachunterrichte durch Wiederaufnahme ſyſtematiſcher Gedächtnißübungen auch wieder eine praktiſche Richtung gegeben und dadurch auch der Lektüre der Klaſſiker ein leichteres Verſtändniß geſichert werden müſſe. Sie möchte der bisherigen zu abſtrakten, der Jugendwelt unangemeſſenen Behandlungsweiſe der Sprachen wieder eine mehr belebende und natürliche Geſtalt geben, und in dieſer Beziehung eben die Wirkung haben, welche die homöopathiſche Heilart hatte, welche die ihr entgegengeſetzte, die allöopathiſche, zu größerer Einfachheit und

Natürlichkeit zurückführte.— Die bedeutungsvolle praktiſche Richtung der Zeit erfordert auch eine lebendigere, praktiſche Richtung des Unterrichtes; dieſe kann und muß da eintreten, wo dem wahren Humanismus und der Gründlichkeit der Bildung keine Einbuße geſchieht, im Gegentheile Vorſchub geleiſtet wird.

2) Sie führt bei einigermaßen gutem Betreiben durch die Unmittelbarkeit des Unterrichtes zwiſchen Lehrer und Schüler, durch das Mitlernen des erſteren, durch die Erkenntniß, aus einem neben der Regel erklärten und memorirten Satze mehr machen zu können, als aus der bloßen Regel, und durch die Lebendigkeit, mit welcher die Uebungen vorgenommen werden, die wenigſtens etwas regſamen Schüler zu größerer Freudigkeit am Lernen und zu größerer Aufmerkſamkeit. Ja ſie kann auf manche mit Eifer in ſie eingehende Lehrer einen ſehr vortheilhaften Einfluß ausüben und hat ihn auch ſchon ausgeübt, indem durch die eben bezeichnete Unmittelbarkeit des Unterrichtes der Lehrer durch die Anregung ſeiner geiſtigen Kräfte und die bald ſich aufdringende Erkenntniß, daß hier Mechanismus ſeinen Platz nicht habe, das ſonſt trockene Weſen deſſelben eine gewiſſe, die Jugend anregende Lebhaftigkeit gewinnt.

3) Sie ſichert nicht nur vermöge der Ideenaſſociation das Behalten der an einem Satze erklärten und ſo durch Uebergang vom Concreten zum Abſtrakten zur lebendigen Erkenntniß gebrachten Regeln und die richtigere Anwendung derſelben, ſondern bereitet auch durch den im Gedächtniſſe vorhandenen Vorrath von Wörtern, Conſtruktionen und Wendungen die Möglichkeit zum frühen Anfange der Sprechübungen vor.

4) Sie ſtärkt durch das concentrirte, judiciöſe Memoriren beſtimmter und durch immerwährendes Recurriren auf dieſelben dauerhaft eingeprägter Sätze das Gedächtniß ungleich mehr, macht es zur Behaltung anderer mit einiger Aufmerkſamkeit geleſener Dinge viel treuer und ſchärft die Urtheilskraft durch die aus ihrem Gange entſpringenden häufigen Vergleiche, Citationen und Anwendungen mehr, als dieſes bei dem bloß momentanen Memoriren von Dingen, die bald wieder vergeſſen werden, und bei der für die Mehrheit der Schüler ungeeigneten bloß abſtrakten

Behandlungsweiſe des Sprachunterrichtes möglich iſt. Nur wenige Schüler ſind ſo glücklich, ein **ingenium cereum** zu beſitzen, das alle Eindrücke leicht annimmt und auch behält. Zunächſt nur dieſe und die gebornen **grammatici** ſind es auch, welche bei dem bisherigen abſtrakten Verfahren Entſprechendes leiſteten. Bei weitem die meiſten Schüler beſitzen entweder ein **ingenium aquatile** oder **marmoreum**, d. i. ſie faſſen ſchnell und vergeſſen ſchnell, oder ſie faſſen ſchwer, behalten aber feſt. Jene Schüler unterſtützt die Methode durch die häufigen, unerwartet und nach Zwiſchenräumen eintretenden Wiederholungen, dieſe aber dadurch, daß ſie ihnen durch die verſchiedenen Formen der Wiederholungen, Applicationen, Vergleichungen, Anwendungen Gelegenheit darbietet, das gar nicht oder falſch Aufgefaßte zu verſtehen oder zu berichtigen. Eben dieſer Umſtand bringt in den oberen Klaſſen, in welchen die bewußte Anwendung des gelernten Stoffes am meiſten hervortreten kann, die weniger talentvollen Schüler in ihren Produktionen den begabteren wenigſtens näher, als bisher, weil jene mit dieſen ein gemeinſames, durch die Art der Behandlung auch ihnen klar gewordenes Material im Beſitze haben. Fühlen ſie ſich aber dieſen näher, ſo wächſt die innere Luſt am Studium, und mit dieſer die Solidität des Charakters; denn Gründlichkeit und Klarheit des Wiſſens paart ſich in der Regel mit Ernſt und ſittlicher Tüchtigkeit. Es iſt eine wohl unläugbare pſychologiſche Wahrheit, daß das an einem beſtimmten Gegenſtande conſequent und rationell längere Zeit geübte Gedächtniß eine bedeutende Stärkung gewinne, die von den wohlthätigſten Folgen auch für die übrigen Studien iſt.

5) Sie befördert die Auffaſſung des Sinnes gehörter lat. Stellen und das Verſtändniß der Klaſſiker, ſowie die richtige Ausſprache der Wörter, zumal wenn auch eine Anzahl von Verſen memorirt und verarbeitet wird. Sie vermindert die Befangenheit und Scheue, ſich in dieſer Sprache auszudrücken und arbeitet der mit Ueberlegung verbundenen Recitation anderer memorirten Dinge in die Hände.

6) Sie hilft durch freie Erklärung längerer Abſchnitte in den oberen Klaſſen zur Erlangung der Fertigkeit, einen umfangreichen

Gedanken überhaupt und in ſeinen Theilen insbeſondere aufzufaſſen und zu überblicken, der Erörterung deſſelben zu folgen und nach längerer Digreſſion an den verlaſſenen Faden wieder anzuknüpfen.

7) Sie begründet durch einen reichhaltigen, in Saft und Blut übergegangenen Schatz von Wörtern, Redensarten und Verbindungsweiſen und durch das aus ihrer Behandlung entſpringende lebendigere Einführen in die Sprache ſelbſt nicht nur die Möglichkeit, viel mehr Lektüre der lat. Klaſſiker, als bisher, in den oberen Klaſſen eintreten zu laſſen und ſomit mehr in den Geiſt der klaſſiſchen Heroen der Vorzeit einzudringen, ſondern wohl auch die Wahrſcheinlichkeit, daß die Jünglinge nach dem Abgange vom Gymnaſium viel lieber zu ihren Klaſſikern zurückkehren und andere lateiniſch geſchriebene wiſſenſchaftliche Werke aus einer früheren Zeit leſen, als es wohl bisher geſchah, da die Schwierigkeiten ſie abſchreckten.

8) Sie gibt dem ganzen lat. Sprachunterrichte eine größere, durch alle Klaſſen ſich hindurchziehende Einheit trotz der verſchiedenen Lehrerindividuen und des ſich ſteigernden Unterrichtsobjectes, indem ſich derſelbe neben der Grammatik an eine zweite, noch beſtimmtere und doch mit jener Hand in Hand gehende Grundlage, den Lernſtoff, anlehnt.

9) Wenn Geübtheit der Schüler in der deutſchen Sprache eine vorzügliche Folge des mit Ernſt betriebenen Studiums der alten Klaſſiker iſt, und unſere ganze höhere Nationalbildung vorzugsweiſe auf den Schultern der alten Bildung ruht; ſo möchte ſich die Methode, welche neben dem lat. Stoffe auch die ſorgfältige mündliche Ueberſetzung und einen reichen Vorrath inhaltsreicher Gedanken einprägt, auch in dieſer Beziehung um ſo erfolgreicher erweiſen, je mehr ein Mittelpunkt in einer altklaſſiſchen Sprache und eine ſichere Bewegung in ihr erzielt wird, und je mehr Schülern von nicht philoſophiſchem Geiſte durch eine concretere Behandlung des Unterrichtes der Zugang zu der Sprache erleichtert wird. Daß aber dadurch zum Nachtheile der deutſchen Literatur und mancher höherer Rückſichten bei dem Jugendunterrichte wieder ein ſo ausſchließliches Betreiben der lat. Spra-

che eintrete, wie es bis zur Mitte des achtzehnten Jahrhunderts der Fall war, wird Niemand befürchten, der unsere Bildungsstufe und unsere wissenschaftliche und sociale Richtung auch nur oberflächlich betrachtet. Wir sind im Gegentheile der Meinung, daß die deutschen Studien an gelehrten Schulen viel mehr berücksichtigt werden und eine höhere Geltung erlangen sollten, als dieses oft geschieht. Leider war aber in den letzten Decennien auch hier jene abstrakt-theoretische Richtung eingetreten; eine deutsche Grammatik suchte die andere an gelehrter, philosophischer Behandlung und Systematisirung der Muttersprache, an überfein gestaltetem Regelwerke, gleich denen der alten Sprachen, zu überbieten, wodurch die Jugend von der Sorge für die Bildung ihrer Muttersprache mehr ab- als angezogen wird, bis in neuester Zeit Mager, Wackernagel, Mönnich, Hiecke und Andere auftraten und mit siegenden Gründen die mit Erläuterung und Besprechung verbundene Lektüre der deutschen Klassiker, Deklamation, mündliche Vorträge, schriftliche Arbeiten ꝛc. ꝛc. in den Vordergrund stellten. —

Es liegt indessen in der Natur der Sache, daß solche Erfolge sich erst nach vieljähriger Anwendung der Methode herausstellen können, nicht nur weil Bewußtseyn und analoge Anwendung des im Gedächtnisse niedergelegten Sprachstoffes erst nach langer Durcharbeitung und mit dem erst bei dem Jünglinge erwachenden Combinationsvermögen eintreten, sondern auch weil die Lehrer sich erst nach mehrjähriger Uebung eine hinlängliche Geläufigkeit in der Form des Unterrichtes aneignen werden, die sich natürlich wieder erst am besten bei denjenigen zeigen wird, die als Schüler nach ihr unterrichtet wurden. Und so wenig ein Lehrer alle Formen dieser Methode mit gleich großer Geschicklichkeit in Ausübung bringen wird, eben so wenig und noch weniger kann ein Lehrer alle oben angeführten Erfolge von seinem Unterrichte erwarten und bemerken wollen; sie können nur das Ergebniß des Gesammtunterrichtes aller Lehrer seyn. Der etwaige Einwurf, daß bei der zur Zeit unläugbar schwierigen Handhabung der Methode mechanische und ihrem Posten nicht ganz gewachsene Lehrer sich nie recht in dieselbe finden werden, ist sehr

unerheblich. Denn einmal wird ſie in der Hand eines ſolchen Lehrers nicht ſchaden können, da die bisherige Methode nicht ausgeſchloſſen iſt, und die talentvolleren und regſameren Schüler eines ſolchen Lehrers von ſelbſt manchen Weg und manches Bemerkenswerthe finden, ohne vom Lehrer aufmerkſam gemacht worden zu ſeyn, wie auch ſonſt manche Frucht keimt und gedeiht, zu welcher der Lehrer den Samen nicht gelegt hat. Sodann werden bei dem häufigen Zurückkommen auf den Memorirſtoff der früheren Klaſſen die folgenden tüchtigeren Lehrer gar Manches nachholen und verbeſſern können. Wollte man überall die Ungeſchicklichkeit oder Bequemlichkeit in Anſchlag bringen, ſo dürfte man auch ſonſt in der Staatsverwaltung keine Ordnungen und Geſetze einführen, bei deren Handhabung zum Behufe des beabſichtigten Erfolges beſondere Geſchicklichkeit und guter Wille erfordert werden, weil ſich überall neben der Tüchtigkeit und dem Fleiße die Faulheit und Untüchtigkeit nachſchleppt. Eben ſo wenig Grund hat die Einwendung, daß die länger fortgeſetzte Ausübung einer ungewöhnlichen und noch nicht ſattſam conſtatirten Methode zum Nachtheile der Jugend ausfallen könnte. Denn wenn auch das Innehaben und die bezeichnete Verarbeitung eines beträchtlichen klaſſiſchen Stoffes nicht die gewünſchten Erfolge für die geiſtige Bildung, die Erleichterung der Lektüre und Geübtheit im Lateinſchreiben und —ſprechen ꝛc. ꝛc. haben ſollte, was uns nicht denkbar iſt; ſo hat doch der Schüler, dem von der bisherigen Unterrichtsweiſe nichts entzogen wird, wenigſtens einen reichen Gedankenſtoff zur Erweiterung ſeines Ideenkreiſes im Gedächtniſſe, der ihm überall, beſonders bei ſeinen deutſchen Produktionen, eben ſo förderlich ſeyn wird, als das Innehaben inhaltsreicher Stellen aus den deutſchen Klaſſikern, die ihm zur Anknüpfung einer weiteren Ideenreihe dienlich ſind. Hat man doch auch bisher überall mehr oder minder nicht ohne Nutzen einzelne Abſchnitte der lat. Klaſſiker zum Behufe der Imitationen momentan memoriren laſſen, die aber bald wieder vergeſſen wurden: um wie viel größer muß der Nutzen ſchon allein in dieſer Beziehung ſeyn, wenn durch die Methode geſorgt wird, daß das Memorirte wenigſtens nicht ſo bald und nicht ſo leicht wie-

der vergeſſen wird! Wer freilich Wunder von dieſer Methode erwartet, oder wer glaubt, ſie müſſe ihre bedeutenden Wirkungen ſchon nach kurzer, noch nicht einmal recht verſtandener Betreibung äußern, der iſt entweder in großem Irrthume, oder er begeht ein wiſſentliches Unrecht, wenn er eine Sache verwirft, die erſt nach längerer Zeit und durch Zuſammenwirken aller Lehrkräfte in ihrer Bedeutung erkannt werden kann. Doch es iſt Zeit abzubrechen.

Cetera de genere hoc, adeo sunt multa, loquacem Delassare valent Fabium.

VI.

Beleuchtung der Methode durch Herrn Direktor und Schulrath Dr. Peter und deren Erläuterung.

Wir haben durch die bisherigen Betrachtungen den Standpunkt gewonnen, von dem wir bei Erläuterung der Schrift des Herrn Dr. Peter ausgehen. Es iſt aber derſelbe ein weſentlich verſchiedener von dem des Herrn Dr. Peter, der ſich jedenfalls auf einen zu beſchränkten geſtellt und darnach ſeine Beleuchtung eingerichtet hat.

Sollen wir nun den Geſammteindruck bezeichnen, welchen dieſe Beleuchtung auf uns gemacht hat, ſo haben wir den Verfaſſer als einen ſehr kenntnißreichen und denkenden Schulmann kennen gelernt. Daher wäre ein vorurtheilsfreier Verſuch mit der etwa theilweiſe modifizirten Methode an dem ſeiner Leitung untergebenen Gymnaſium um ſo wünſchenswerther geweſen und uns natürlicher und ſachgemäßer erſchienen, als die mitunter aus Mißverſtändniſſen hervorgegangene Abfaſſung einer eigentlichen Gegenſchrift, zumal da er wußte, daß dieſe Methode bereits in Preußen lebhaft betrieben wurde, und er ſelbſt am Schluſſe ſeiner Schrift zugibt, daß ſich manches Einzelne, was mit der Methode in näherer Berührung ſtehe, recht zweckmäßig werde in Anwendung bringen laſſen. Hätte er

uns doch dieſes Einzelne bezeichnet! Vielleicht wären wir mehr in dem Falle geweſen, ſagen zu können:

Utor permisso, caudaeque pilos ut equinae
Paullatim vello, et demo unum demo etiam unum,
Dum cadat elusus ratione ruentis acervi.

Wir können es nicht billigen, daß er ſich, unbekümmert um das auf dem Wege der Praxis bereits Gewonnene und Erprobte, allzu eng an die urſprünglichen Ruthardt'ſchen Gedanken anſchließt und als Praktiker nicht bedenkt, daß, wie überall, ſo auch hier die Praxis der Theorie zu Hülfe kommen und manches Unausführbare oder auch Unnützliche durch Abändern praktiſch geſtalten werde, wie es Ruthardt ſelbſt erwartete. Demnach hat er in zwei weſentlichen Punkten das Weſen der Methode verkannt. Denn er ſchreibt ſeine ganze Beleuchtung in dem Geiſte, als wenn Ruthardt alles Heil in dem unübertrefflichen Lernſtoffe allein ſuche, dem ſich Jedermann unterwerfen müſſe; als wenn er die bisherige mehr theoretiſche Weiſe, das gelehrte Princip, ganz aufgebe, die Grammatiken gewiſſermaſſen preisgebe, ſie ihrem Schickſale, immer und immer umgeſtaltet zu werden und dabei wohl auch dann und wann durch eine Verirrung einen Rückſchritt zu machen, überlaſſe (S. 9), wobei er mit einem fingirten Feinde kämpft, da Ruthardt die Grammatik nirgends aufgibt, ſondern ſie in fortlaufende Beziehung zum Lernſtoffe und dieſen zu jener gebracht wiſſen will, ja ſelbſt in der von jenem angeführten Stelle (S. 172) nur Folgendes ſagt: „Es kann aber die wiſſenſchaftliche und methodiſche Ausbildung der Grammatik um ſo ungeſtörter den bisherigen Weg fortwandeln oder einen neuen einſchlagen, da eine ſelbſt raſche Umgeſtaltung, die unvermeidlich auch dann und wann einen Rückſchritt im Geleite führt, jetzt, wo des Schülers Geiſt nicht mehr an der Grammatik allein, ſondern mit Hülfe derſelben an der Sprache groß gezogen wird, einen bedeutend nachtheiligen Einfluß nicht mehr üben kann.“ Es wird ſchlecht um die Beleuchtung des Herrn Dr. Peter ſtehen, wenn

er die Worte Ruthardt's in ein ſolches Licht ſtellt. Ferner betrachtet er den Lernſtoff gleichſam als ein von dem ganzen Sprachgebiete abgeriſſenes und abgeſchloſſenes Ding, als wenn an ihm allein die Sprache erkannt und vollſtändig erfaßt werden ſolle, da ihn doch Ruthardt faſt auf jeder Seite ſeiner Schrift in fortlaufende Beziehung zu dem ganzen lat. Sprachſtudium, der Lektüre, den Exercitien ꝛc. ꝛc. gebracht wiſſen will und ſomit nicht als Zweck, ſondern nur als Mittel und Hebel darſtellt. Selbſt die Beſchränkung der Schreibübungen, welche Ruthardt für die unteren Klaſſen ſtatuirt, nimmt Herr Dr. Peter offenbar gegen deſſen Meinung zu ausgedehnt und ſchreibt über dieſen Gegenſtand in dem Sinne, als wenn jener nur durch mündliche Exercitien das Ziel erreichen wolle, worin ihm Niemand zu folgen genöthigt wäre, wenn er auch wirklich dieſe Anſicht hätte. Wir müſſen es endlich auffallend finden, daß Herr Dr. Peter ſeine Beleuchtung zu viel auf den von Ruthardt ſelbſt verfaßten Lernſtoff baſirt und glaubt oder glauben machen will, in ihm liege die Methode; wenn ſomit dieſer ungeeignet ſey, ſo tauge auch die Methode nichts. Aber der aus den Klaſſikern zu ſchöpfende Lernſtoff macht ja die Methode ſelbſt nicht aus, und er kann bei einem erſten Verſuche zu ſeiner Entwerfung viel Tadelnswerthes enthalten, ohne das Weſen der Methode im Geringſten zu alteriren. Ruthardt's Lernſtoff, auf äußere Nöthigung ſchnell und ohne genügende Rückſicht auf die Praxis entworfen, iſt allerdings nicht ganz geeignet; wie ſoll aber dieſer Umſtand einen gerechten Maßſtab zur Beurtheilung der Methode ſelbſt abgeben, da andere einen beſſeren Lernſtoff machen können und gemacht haben, wie Herr Dr. Peter ſelbſt wußte?

οὐ γὰρ λόγοισι τὸν βιὸν σπουδάζομεν
λαμπρὸν ποιεῖσθαι μᾶλλον ἢ τοῖς δρωμένοις.

A.

Grundzüge der Ruthardt'ſchen Methode und Prüfung einiger Vorausſetzungen, worauf ſie beruht.

Gehen wir nun näher in die Beleuchtung des Herrn Dr. Peter ein. Derſelbe gibt S. 3 und 4 in etwa 50 Oktavzeilen

die Grundzüge des Weſens und Ganges der Methode und die von Ruthardt aus ihrer Ausübung erwarteten Erfolge an; aber weder jene, noch ſelbſt dieſe in einer Weiſe und relativen Vollſtändigkeit, daß derjenige, welcher Ruthardt's Buch nicht oder nicht ganz (und das mag ſehr häufig der Fall ſeyn) geleſen, oder die Ausübung der Methode nicht aus Autopſie wahrgenommen, oder ſie genau und vorurtheilsfrei in ihrer allſeitigen Anwendbarkeit als Praktiker überdacht hat, eine rechte Vorſtellung von ihr gewinnt, wie denn Herr Dr. Peter S. 30 ſelbſt geſteht, daß er ſich von der Art und Weiſe der Wiederholungen keine deutliche Vorſtellung machen könne.

S. 5 — 8 geht derſelbe in eine Prüfung einiger Vorausſetzungen ein, auf denen Ruthardt's Vorſchlag beruhe, und ſagt ungefähr Folgendes: Ruthardt ſtimme in die häufig gehörte Klage ein, daß Virtuoſität im ſchriftlichen und mündlichen Gebrauche der lat. Sprache jetzt eine ſeltene Erſcheinung ſey; die Fertigkeit der Abiturienten im Lateiniſchen reiche nicht weiter, als daß ſie einen ſteifen, unbeholfenen Aufſatz anfertigen und einen Autor mit Hülfe des Lexikons oder des Lehrers überſetzen könnten; er wolle jenem Mangel, der von ihm freilich auch als eine Folge gehäufter Unterrichtsgegenſtände betrachtet werde, durch Aufnahme rationeller Gedächtnißübungen und Aufſtellung ſeiner neuen, künſtlichen Methode abhelfen; die Klage ſey zwar nicht ungegründet, und er (Dr. Peter) halte die bisherigen Reſultate des Unterrichtes in der lat. Sprache nicht für durchaus vollkommen und nicht jede Verbeſſerung der Methode für unnöthig; allein eine Virtuoſität in dieſem Stücke ſey von Gymnaſiaſten nicht zu verlangen, ſondern erſt in den Bildungsſtadien über dem Gymnaſium zu erwerben, wo aber das Lateinſchreiben und —reden nicht mehr gehörig geübt werde; überhaupt bringe das Lateinſchreiben heut zu Tage einem Gelehrten wenig Ehre und werde deßhalb auch von der Jugend nicht mehr ſo ſehr beachtet; Ruthardt hätte vor Allem unterſuchen ſollen, was in dieſer Beziehung auf Gymnaſien zu erreichen ſey; keine Methode werde wohl jemals eine ſolche Fertigkeit im Schreiben und Leſen des Lateiniſchen erzielen, daß nicht noch Vieles zu wünſchen übrig bleibe;

auch ein tüchtiger Philolog brauche ſein Wörterbuch bei einem noch nicht geleſenen Autor; wäre aber Ruthardt's Klage gegründet, ſo würde ſie ſeiner Methode weſentlichen Vorſchub leiſten. —

Hier müſſen wir vor Allem bemerken, daß nicht die Erzielung einer größeren Geübtheit in Anwendung der lat. Sprache allein die Vorausſetzung iſt, auf welcher der Ruthardt'ſche Vorſchlag beruht, und Herr Dr. Peter thut Unrecht, wenn er ſich in ſeiner Beleuchtung zunächſt nur um dieſen Punkt herumdreht und nur S. 42 ff. noch vom Gedächtniſſe, aber auch dort ohne überzeugende Begründung, ſpricht. Wir haben oben noch manche andere bedeutungsvolle Geſichtspunkte bezeichnet, unter welchen die vorgeſchlagenen Uebungen zu betrachten ſeyen. Auch haben wir in Ruthardt's Buche nirgends die an Gymnaſiaſten geſtellte Forderung der Virtuoſität im Lateinſchreiben geleſen, und hätte er ſie geſtellt, ſo wäre er entſchieden zurückzuweiſen, da dieſe nie exiſtirte, nie exiſtiren wird und auch gar nicht nothwendig iſt. Er zeigt aber in ſeinem Buche ſo viel pädagogiſchen Takt, eine ſo genaue Kenntniß der heutigen Schuleinrichtungen und der äußeren Einflüſſe, unter denen ſie ſtehen, daß er deutlich genug zu erkennen gibt, was in der Kenntniß der lat. Sprache geleiſtet werden könne (ſ. S. 183 u. 208); ja er iſt ſo weit von maßloſen Forderungen entfernt, daß er ſogar in einer Anmerkung S. 189 ſagt: „Hiebei wollen wir uns jedoch beſtens gegen den Verdacht verwahrt halten, daß es uns mehr um ein römiſches Colorit, als um Freiheit von grammatikaliſchen Schnitzern zu thun ſey.“ Wenn er aber in die Klage des bemerkten Mangels an Geübtheit und Leichtigkeit im ſchriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache einſtimmt; wenn er meint, daß bei Anfertigung eines lat. Aufſatzes, ja auch oft nur bei Ueberſetzung eines deutſchen Thema's bei allem mühſeligen Gebrauche und Herumſchlagen des Wörterbuches doch nur meiſt ein Produkt zum Vorſchein komme, das den Charakter der Unbehülflichkeit an der Stirne trage, daß im Allgemeinen auch nur von einer hinreichenden Geläufigkeit im Lateinſprechen kaum die Rede ſeyn könne: ſo iſt dieſe Klage über einen Mangel, den wir hier nicht einmal

mit den gewöhnlichen ſtarken Zügen bezeichnen wollen, ſo allgemein, ſie iſt in der neueſten Zeit von vielen Schulmännern und Nichtſchulmännern in gelehrten und politiſchen Journalen und Schriften, in letzteren ſogar in der Richtung gegen das klaſſiſche Studium überhaupt und gegen die Lehrer insbeſondere, ſo oft gehört worden, daß es eben ſo vergeblich wäre, die Sache läugnen, als nutzlos, ſie durch eine lange Reihe von Citaten bekräftigen zu wollen. An die Stelle der künſtlichen Wendungen, mit welchen Hr. **Dr.** Peter dieſen Mangel bald zugibt, bald wieder einigermaßen deckt, hätten wir ein offenes Geſtändniß geſetzt, ohne daß wir der Ehre der gelehrten Schulen zu nahe zu treten geglaubt hätten. Denn dieſe ſtehen unter dem Einfluſſe der Zeit, wie alle andern menſchlichen Verhältniſſe, und ſie geſtalten zumeiſt ihre Zuſtände nicht ſelbſt.

Quidquid hujus factum est, culpa non factum est mea.

Ja, was ſie jetzt in einer gelehrter gewordenen Zeit in gelehrter und geiſtbildender Hinſicht leiſten, ragt weit über die Leiſtungen der Schulen der früheren Jahrhunderte hinaus, ſo daß ſie den Vorwurf, dieſen in praktiſcher Geübtheit nachzuſtehen, ertragen können. Wahr iſt, was Ruthardt ſagt, daß die Häufung der Unterrichtsgegenſtände einen Theil der Schuld davon trage; wahr iſt auch, was Herr **Dr.** Peter ſagt, daß Mangel an Geltung der Gewandtheit im Lateiniſchen und an fortgeſetzter Uebung über der gelehrten Schule und im Leben zu den Urſachen gehöre. Aber wahr iſt auch, daß die Vernachläſſigung zweckmäßiger Gedächtnißübungen bei dem lat. Unterrichte, daß die vorherrſchende Hinweiſung auf abſtrakte grammatiſche Sprachgeſetze, ſtatt mehr auf die Sprache ſelbſt, daß eine übertriebene Spitzfindigkeit und Wortklauberei, wie man ſie in Bezug auf den Gymnaſialunterricht nennen könnte, in dieſen eingeriſſen iſt, die oft, ſo zu ſagen, den Wald vor lauter Bäumen nicht ſehen läßt, weil mancher Lehrer ſelbſt in den unteren Klaſſen den Philologen nicht beſeitigen und den Schulmann eintreten laſſen kann. Wenn es auch wahr iſt, daß Geläufigkeit im Lateiniſchen bei dem dermaligen Kulturzuſtande und den Lebensverhältniſſen bei weitem nicht mehr ſo nothwendig iſt, als in früheren Jahrhun-

derten; ſo kann es doch eben ſo wenig geläugnet werden, daß man, wenn ſich junge Leute 8 — 10 Jahre mit der Erlernung einer Sprache befaſſen, die mit der europäiſchen Bildung noch immer in der innigſten Verbindung ſteht, auch erwarten könne, daß ſie derſelben zu mündlichem und ſchriftlichem Ausdrucke mit hinreichender Geübtheit mächtig ſeyen. Aber dieſes findet dermals nur zu oft nicht ſtatt, trotz der eifrigſten Bemühungen der Lehrer und Schüler, und zum Kreuz der erſteren:

Illis crucibus, quae nos nostramque adolescentiam
Habent despicatam, et quae nos semper omnibus cruciant modis.

Das iſt der gewöhnlichſte Vorwurf der Realiſten, welche das Unſichtbare, die innere, aus den Klaſſikern geſchöpfte Geiſtesbildung nicht ſehen wollen oder können, gegen die Humaniſten, daß die Jünglinge nach vieljähriger Mühe nicht einmal fertig lateiniſch ſchreiben, noch viel weniger ſprechen können. Dieſem vorzüglichſten und allein wahren Vorwurfe kann nur durch Erzielung eines ſichtbareren Erfolges der lateiniſchen Studien begegnet und der immer ſtärker hereinbrechenden realiſtiſchen Richtung in den gelehrten Schulen theilweiſe vorgebeugt werden, welche die gebildete Welt jener nächſt der chriſtlichen Religion vorzüglich aus den alten Klaſſikern geſchöpften und zu ſchöpfenden Idealität und der Bedingung eines ſchöneren Daſeyns, ſo wie der Grundlage der europäiſchen Bildung berauben möchte. „Und es ſollte," um mit Ruthardt zu reden, „nicht der Mühe werth ſeyn, einmal einen neuen Weg zum Ziele und wahrlich einen geraderen zu verſuchen?" Einen Weg, von dem Hr. Dr. Peter S. 8. ſelbſt naiv geſteht, daß, wenn Ruthardt's Anklage in der angeregten Beziehung wahrhaft gegründet ſey, ſie ſeiner Methode weſentlichen Vorſchub leiſten würde. Das könnte ſie aber nicht, wenn nicht die Methode ſelbſt das leiſten könnte und würde, was ihr Hr. Dr. Peter in ſeiner Schrift abſpricht. — Doch, könnte man ſagen, es gibt ja noch Schulen, in denen die alte Kunſt des Lateinſchreibens noch nicht ſo ſehr ausgeſtorben iſt. Freilich gibt es noch ſolche, die durch günſtige Verhältniſſe ſich der Einflüſſe der Zeit theilweiſe erwehren und einen gewiſſen alten Ty-

pus bewahren konnten, und die Schule zu Pforta, welche Ruthardt S. 29 neben der zu Eton anführt (weßhalb auch wir ſie hier namentlich bezeichnen können, während wir von andern wohl auch hierher gehörenden ſchweigen, ohne ihnen zu nahe zu treten) und aus deren vorzugsweiſen Pflege der Gedächtnißübungen, freilich neben Einwirkung mancher anderer günſtiger Elemente, er theilweiſe die Urſachen des Rufes ihrer Erfolge ableitet, hätte Hr. Dr. Peter nicht unberührt laſſen ſollen, da man dort, freilich bei 10 — 14 lat. Unterrichtsſtunden in der Woche, bekanntlich mit vieler Lebendigkeit in die Sprache ſelbſt eingeht und die Memorirübungen in einer Weiſe betreibt, daß Ruthardt's Vorſchlag großentheils als eine von jeher ausgeübte Sache betrachtet wird; er hätte mit ſeinem ganz allgemeinen Citat von Bulwer's „England und die Engländer" nicht Ruthardt's ſpezialiſirte Aeußerungen über die Etonſchule widerlegen zu können glauben ſollen, da letzterer ausdrücklich bemerkt, daß daſelbſt die lat. und griech. Verſifikation auf Unkoſten der lat. Proſa cultivirt werde, während die Pfortaſchule beide Richtungen gleichmäßig berückſichtige.

Wenn Hr. Dr. Peter den Ruthardt'ſchen Vorſchlag einen künſtlichen nennt und damit einen Tadel ausſprechen will, ſo hätte er bedenken ſollen, daß derſelbe ein ſyſtematiſches Memoriren verlangt, und jedes Syſtem etwas Künſtliches enthält; daß das Einführen einer neuen, oder Zurückführen einer alten, außer Gebrauch gekommenen Sache anfangs immer auf künſtlichem Wege geſchehen müſſe; daß durch die Praxis und fortſchreitende Geübtheit der Lehrer das anfangs Künſtliche in ein Natürliches übergehen werde. Hätte man vor hundert Jahren die Methode, nach welcher jetzt die alten Sprachen gelehrt werden, vorgeſchlagen, welchen Lärmen würde man über Unausführbarkeit und Künſtlichkeit erhoben haben! Und doch hat ſich die Sache ganz gut geſtaltet. Joh. Chr. Jahn hat in ſeiner trefflichen Kritik des Ruthardt'ſchen Vorſchlages in den oben angeführten Jahrbüchern S. 358 Aehnliches berührt, aber unter welch' ganz anderm Geſichtspunkte! Er zeigt, daß im gegenwärtigen Falle eine in das Genaueſte eingehende Vorſchrift zur Einübung und Anwendung durch-

aus nothwendig ſey; Sache der Lehrer ſey es, nach dem Standpunkte der Klaſſe und der beſonderen Verhältniſſe die nöthigen Aenderungen eintreten zu laſſen. — Uns wenigſtens ſcheint gerade die Argumentation, mit welcher Hr. Dr. Peter gegen den Vorſchlag auftritt, geſucht und künſtlich zu ſeyn, weßhalb ſie auch oft zu Folgerungen führt, gegen die ſich derſelbe vergeblich verwahren dürfte. Hat er doch, um gleich hier einen Fall anzuführen, geſagt, daß in Bezug auf Leichtigkeit, Proprietät und Fülle des Ausdruckes, ſo viel auch hierin noch zu wünſchen übrig ſey, die Sache ſchwerlich je durch irgend eine Methode anders werde, daß der Schüler, ja ſelbſt der tüchtige Philolog bei dem noch nicht geleſenen Autor die Nachhülfe des Lexikons wohl immer brauchen werde. — Nun, dann braucht man in dieſer Hinſicht gar nichts mehr an der Methode zu ändern und Hr. Dr. Peter verſperrt mit dieſen Worten allen deßfallſigen Vorſchlägen und Verſuchen Thür und Thor. Und doch heißt es bei ihm kurz vorher: „Wir ſind nicht gemeint, die bisherigen Reſultate des Unterrichtes in der lat. Sprache für durchaus vollkommen und demnach jede Verbeſſerung der Methode für unnöthig zu erklären.“

Was aber das Lexikon anbelangt, ſo ſagt Ruthardt nirgends, daß ſein Vorſchlag den Gebrauch des lateiniſch-deutſchen Lexikons geradezu überflüßig mache, ſondern er ſagt in der Anmerkung S. 197 nur Folgendes ausdrücklich: „Wenn auf unſerem Wege auch gar nichts weiter erreicht werden ſollte, als daß das deutſch-lateiniſche Lexikon dermaleinſt unter die Luxusartikel eines Schülers verſetzt würde, ſo würde es uns nicht gereuen, ihn unternommen zu haben.“ Und wenn man auch dieſen Ausdruck zu den ſtarken und vielleicht übertriebenen rechnen kann und ihn auf ſein eigentliches Gewicht herabſetzt, ſo iſt es doch etwas ganz anderes, immer und bei nicht ſehr ſchwierigen Ausdrucksweiſen das Lexikon zur Hand zu haben, und ſeltener und bei ungewöhnlichen Fällen ſeine Zuflucht zu ihm zu nehmen. Ueberdieß ändern ſolche Ausdrücke und Hoffnungen an dem Weſen und Werthe der Methode nicht das Geringſte; wenn ſie nur Bedeutendes leiſten kann, ſo iſt aller Grund vorhanden,

ſie mit Eifer aufzunehmen. Uebrigens ſtimmen wir ganz damit überein, was Ruthardt in der oben angeführten Anmerkung Reiſig und Haaſe ſagen läßt, daß den Schüler der häufige Gebrauch des deutſch lateiniſchen Lexikons zur Faulheit, Gedankenloſigkeit und Oberflächlichkeit verleite, und daß zur Zeit der beſten Styliſten dieſe Hülfsmittel die ſchlechteſten waren. Die ganze Anmerkung iſt ſehr beachtenswerth.

Doch wir gehen zu einem andern Punkte über, der, wie Hr. Dr. Peter ſagt, tiefer in das Weſen der neuen Methode eingreift. Denn nun wird — von der materialen und formalen Objectivität der Grammatik und des Lernſtoffes gehandelt und von Seite 8 - 26 ein langer Krieg mit Ruthardt geführt, ob deſſen Lernſtoff wirklich ſo ganz objectiv und ſeine Anſicht von der Grammatik und ihrer Geſtaltung richtig ſey. Wir könnten dieſen Streit als einen auf ſubjectiven Anſichten beruhenden und das Weſen der Methode auf unſerm Standpunkte wenig berührenden Wortſtreit größtentheils übergehen. Doch wollen wir den weſentlichſten Theil derſelben betrachten. Herr Dr. Peter räſonnirt alſo:

1) Ruthardt tadelt an den Grammatiken und andern Lehrmitteln den Mangel an Objectivität, weil ihre Syſteme wechſeln, die Beiſpiele nach einer beſtimmten Anſicht gewählt und oft durch Abkürzung verſtümmelt werden, was wegen der Einſeitigkeit, Unbeſtimmtheit und Unvollſtändigkeit nachtheilig iſt, wogegen der Lernſtoff, aus Muſtern der Latinität entnommen, ſtetig und unübertrefflich ſey, alſo eine Auctorität bilde.

2) Der Lernſtoff iſt freilich objectiv, in ſo ferne er der Grammatik gegenüber ſteht, der eigentlich Alles gegenüber ſteht, was von den Römern in lat. Sprache geſchrieben auf uns gekommen iſt. Allein man will ſich eine Beſchränkung auf das ſogenannte claſſiſche Zeitalter und namentlich Cicero gefallen laſſen.

3) Aber die aus Cicero gewählten Sätze und Stücke ſind ja auch abſichtsvoll und ſomit nicht objectiv; das beweiſen die drei nach Ruthardt's Plan gemachten Sammlungen.

4) Wenn nach Ruthardt die Grammatik vom Lehrer zu dem Stoffe hinzugebracht und an ihm gelernt werden ſoll, ſo tritt die Form dennoch hinzu und iſt ſomit nicht mehr objectiv,

als bisher, da die Grammatik durchgearbeitet und durch die in ihr enthaltenen Beispiele und die Lektüre verdeutlicht wurde.

5) Ruthardt geht über die Behandlung des Lernstoffes zu leicht hinweg und wendet sich zu viel an die Regsamkeit und Selbstthätigkeit des Lehrers.

6) Dieser wird also entweder die Regeln einer bestimmten Grammatik an die Sätze des Lernstoffes anknüpfen, oder sich selbst eine Grammatik entwerfen. Im ersten Falle, den Ruthardt annimmt, wobei er aber im Hintergrunde noch etwas mehr zu suchen und die Grammatiken sammt den übrigen einschlägigen Lehrmitteln verdrängen zu wollen scheint, im ersten Falle also bleiben die nachtheiligen Einflüsse der mangelhaften Beschaffenheit aller Grammatiken und der Subjectivismus dieselben: im zweiten wird der Lehrer seine Grammatik an die Stelle der gedruckten treten lassen, also in den meisten Fällen eine schlechtere an die Stelle der besseren. Zudem wird die Einheit gestört, wenn der Unterricht in mehreren Händen liegt.

7) Aber gibt denn der Lernstoff dem Schüler das Mittel an die Hand, die Irrthümer der Lehrbücher und des Lehrers zu berichtigen? Nein; denn was sich der Schüler am Lernstoffe abstrahirt, ist nicht immer absolut richtig, und er kann nicht über seinen Lehrer hinaus, und wenn er es kann, so wird er es nicht wagen. Da der Lernstoff und mit ihm die Regeln immer fortgeführt werden, so wird er in allerlei Verlegenheiten kommen, wenn er sich von dem, was gelehrt worden ist, entfernt.

8) Das Berechnete der neuen Methode, die ununterbrochenen Wiederholungen, das Abgemessene des Unterrichtes wird die Selbstthätigkeit der Schüler mehr unterdrücken, als fördern. Wenn es aber nur darauf ankommt, die Regeln zu verarbeiten und an tausend Beispielen zu verdeutlichen, zu ergänzen und fortzubilden, so ist dieses bisher an jedem Gymnasium geschehen.

9) Also bietet auch Ruthardt nichts Objektives, Unwandelbares. Zwar ist es nöthig, daß jeder Unterricht von der Erfahrung, also dem Stoffe ausgehe, und der jugendliche Geist muß einen hinlänglichen Reichthum von Stoff ansammeln, damit Begriffe und Regeln sich kräftig bilden; aber man begeht einen Feh-

ler gegen das Naturgeſetz, wenn man den Knaben bei dieſem Stoffe feſthalten und nicht zur rechten Zeit zur wiſſenſchaftlichen Syntheſe der Begriffe und Regeln fortſchreiten laſſen will.

10) Auf der Stufe, wo der jugendliche Geiſt denken lernen ſoll, läßt ſich über die Reſultate des Unterrichtes nicht mehr ſo leicht Buch und Rechnung führen, wie auf der niederen Stufe der Stoffſammlung; aber jene, die Bildung zur Selbſtſtändigkeit, iſt vorzüglicher Zweck eines Gymnaſiums. Unerſchütterliche und unverbeſſerliche Wahrheit läßt ſich auf Gymnaſien nicht lehren, ſonſt müßten nebſt der Grammatik auch die meiſten andern Lehrgegenſtände verbannt werden.

11) Die Gefahren, welche Ruthardt von der unfeſten Geſtalt der Grammatiken herleitet, ſind nicht ſehr groß; denn ſie haben eines Theils bei aller Freiheit und Beweglichkeit doch etwas Feſtes, worauf ſie alle beruhen, andern Theils lernt der Schüler auf dem Gymnaſium zunächſt nur eine Grammatik kennen, die ohnehin noch durch des Lehrers Wort geſtützt wird, ſo daß der Schüler eine feſte Auctorität hat, an die er ſich anſchließen kann.

12) Dieſes Feſte und Unwandelbare mag er ſpäter nach ſeiner Individualität umgeſtalten und wohl auch, wenn er die in ſich unzureichende Begründung dieſer Wiſſenſchaft erkennt, zur Philoſophie fortſchreiten, wozu das Gymnaſium wenigſtens vorbereiten ſoll. Sind die Grammatiken wandelbar, ſich neu geſtaltend, ſo bleiben ſie auch immer jung und friſch, und immer zu einem Ideale hinſtrebend enthalten ſie auch für Andere den Reiz, dieſes Ideal weiter zu vervollkommnen. — Doch es iſt für das, um was es ſich hier eigentlich handelt, des Ausziehens ſchon mehr als genug.

Animo satis haec vestigia parva sagaci
Sunt, per quae possis cognoscere cetera tute.

Denn was nun Hr. Dr. Peter von S. 16—26 über Weſen und Begriff der Grammatik, über die wahren und unwahren Mängel der beſtehenden Grammatiken, über die Art ihrer beſſeren Geſtaltung ꝛc. ꝛc. gegen Ruthardt vorbringt, liegt vollends ſo ſehr außer unſerem Zwecke und berührt das Grundweſen

der Methode und ihren Gang auf unſerem Standpunkte ſo wenig, daß es ganz überflüßig und eine abſichtliche Ausdehnung dieſer Schrift wäre, davon eine weitere Erwähnung zu thun. —

Wir haben nun Herrn Dr. Peter mit obigen 12 Artikeln tiefer in das Weſen der Methode eingehen ſehen. **Itaque, quo me vertam, nescio.** Er iſt, wie man ſieht, für die Grammatik und ihre Objectivität ſehr beſorgt, und weil dieſe von Ruthardt in einem Excurs etwas ſtiefmütterlich behandelt wird, ſo wird nun dafür auf ſeinen Lernſtoff als gleichfalls nicht rein objectiv noch unbarmherziger zurückgeſchlagen und um den Begriff der Objectivität in beiderlei Rückſicht geſtritten.

Caedimur, et totidem plagis consumimus hostem,
Lento Samnites ad lumina prima duello.

Es ſoll wohl daraus hervorgehen, daß weder die Grammatik noch der Lernſtoff für ſich allein rein objectiv ſeyen, und namentlich daß der letztere die von Ruthardt an den Grammatiken vermißte Objectivität nicht erſetzen könne. Aber wie? Wenn wir nun beides, die von den Klaſſikern abſtrahirte Grammatik und den aus den Klaſſikern gezogenen Lernſtoff gebrauchen und beide ſich gegenſeitig durchdringen laſſen, haben wir dann nicht gewiß mehr Objectivität und die Vortheile, die Herr Dr. Peter den Grammatiken und Ruthardt dem Lernſtoffe zuſchreibt? Wir ſchließen die Grammatik nirgends aus, und auch Ruthardt thut es nicht; wir nehmen ſie, wie ſie einmal iſt, und kommen bei der grammatiſchen Lektion, bei der Lektüre, den Stylübungen, dem Lernſtoffe ſelbſt auf ihre Definitionen vor wie nach zurück; wir glauben nur mit Mönnich, deſſen Worte Ruthardt S. 184 anführt, daß die gegenwärtig vorherrſchende abſtrakte Methode allein ſelten, oder nur unter übermäßigen Anſtrengungen zum Ziele führe, und wir halten deßhalb für nützlich und nothwendig, zum Theile zur älteren Unterrichtsweiſe zurückkehrend, neben ihr und oft vorausgehend eine entſprechende Anzahl von Sätzen und Abſchnitten rationell und bleibend in das Gedächtniß niederzulegen, um ſie ſammt dem ganzen lat. Sprachunterrichte zu befruchten und zu beleben.

Alterius sic
Altera poscit opem res et conjurat amice.

Herr Dr. Peter geſteht im Widerſpruche mit ſeinem patrocinium der Grammatik ein, daß Ruthardt dieſe in beſonderen Stunden nicht antaſte, ſie beim Lernſtoffe immer berückſichtigt wiſſen und ſo wenig als möglich in den ſonſtigen Gang des Unterrichtes eingreifen wolle. Aber freilich, dieſer hat auch geſagt, daß er es ſeiner Methode überlaſſe, Das oder Jenes, was er jetzt noch ſtehen laſſe, zu verdrängen! **Hoc erat, hoc, animo quod divinante timebam.** Da wird nun gleich der Schluß gezogen, es ſey auf die Grammatiken abgeſehen, und ſofort wird für dieſe zu Feld gezogen. Aber wenn es Ruthardt wirklich mit jenen geheimnißvollen und ſchreckenerregenden Worten auf die Grammatiken abgeſehen hat, folgt denn daraus ſchon, daß ſie in Erfüllung gehen werden, oder daß die Grundidee ſeines Vorſchlages deßwegen unrichtig ſey? Muß man ihm folgen? Welcher praktiſche Schulmann wird nicht, ohne der Hauptſache zu ſchaden, manches Unpraktiſche fallen laſſen, was bei einem ſonſt guten Vorſchlage mit unterläuft? Laſſen wir den ganzen Wortſtreit um die Objectivität und Nichtobjectivität der Grammatik und des Lernſtoffes als eine Scurrilität für die Hauptſache fallen, und halten wir uns in ungeſuchter Gelehrſamkeit an dieſe Hauptſache. So abſichtsvoll auch der Lernſtoff ſeyn mag, ſo iſt er doch immer aus den beſten Klaſſikern geſchöpft, und wenn unter drei, vier, fünf und noch viel mehreren Schulmännern jeder verſchiedene Stellen aus dieſen Klaſſikern zum Behufe der Ausübung der Methode ſammelt, ſo ſchöpft er immer aus claſſiſcher Latinität, wie, wer aus dem Meere ſchöpft, Meerwaſſer hat, wenn auch tauſend Andere gleichfalls ſchöpfen. Es wird nur immer darauf ankommen, ob jene Stellen und Abſchnitte nach einem gewiſſen, auf der untern Stufe mehr grammatiſchen und einfachen, auf der oberen mehr ſtyliſtiſchen und zuſammengeſetzten Syſteme gewählt und für eine ganze Anſtalt feſtgehalten werden. Die Beiſpiele, welche die Grammatik enthält, werden bei der grammatiſchen Lektion, wie bisher, zur weiteren Aufhellung der Regeln berückſichtigt, und wir fragen für dieſen Zweck gar nicht, ob ſie mehr oder minder objectiv ſeyen, als die des Lernſtoffes.

Herr Dr. Peter ſagt S. 10 in einer langen Anmerkung, daß es bei Stylübungen in den oberen Klaſſen vorkomme, daß ein ſelbſt aus Cicero entnommener Ausdruck nicht geeignet ſey, weil er bei jenem in einer für den vorliegenden Fall nicht paſſenden Nebenbeziehung ſtehe, wodurch alſo, wenn der Ausdruck in dem aus Cicero entlehnten Lernſtoffe enthalten ſey, die abſolute Muſtergültigkeit jenes ins Gedränge komme. Freilich wird jenes der Fall ſeyn, ohne die Muſtergültigkeit Cicero's verdächtig zu machen. Denn ein Schüler der oberen Klaſſen weiß, daß nicht jeder Ausdruck für jeden Fall paſſe, und ſomit Wahl und Wägung eintreten müſſe; hat er dieſes nicht gethan, oder war überhaupt bei der Vornahme des betreffenden Lernſtückes jene Nebenbeziehung nicht erörtert worden, ſo weist nun der Lehrer bei Gelegenheit der Stylübungen darauf hin, und lehrt eines Theils den Schüler ſorgfältiger unterſcheiden, andern Theils den Ausdruck des Lernſtoffes von einer andern Seite betrachten. Es wird aber noch viel öfter vorkommen, daß jene Nebenbeziehung in dem Falle der Anwendung des Ausdruckes enthalten iſt, zumal bei freien Aufſätzen, bei denen dem Schüler die Schattirung überlaſſen iſt. Dürfte man doch nach dieſer Argumentation gar nichts als muſtergültig betrachten und die Klaſſiker gar nicht zu dieſem Behufe leſen, um ihre Muſtergültigkeit nicht verdächtig zu machen! **Nodum in scirpo quaeris.** —

Was S. 11 vom Hinzutreten der Form, d. i. der Grammatik zum Stoffe geſagt wird, an welchem jene nach einer beſtimmten Ordnung erlernt werden ſoll, wodurch ſie nicht mehr objectiv ſeyn werde, als nach dem bisherigen Verfahren, verliert nach obigen Bemerkungen ſeine Bedeutung. Aber wenn wir fragen, ob denn der in der Grammatik enthaltene und zum Behufe einer ſpeziellen Regel momentan erklärte Stoff, der nicht ins Gedächtniß aufgenommen wird, dem ungleich allſeitiger erklärten, in vielfache theoretiſche und praktiſche Beziehung gebrachten und für vorkommende Fälle ins Gedächtniß aufgenommenen Lernſtoffe gleichkomme, ſo wird es Herr Dr. Peter verneinen müſſen, wenn er nicht der Natur und Wahrheit abſichtlich entgegen treten will; er wird es um ſo mehr müſſen, je höher die Klaſ-

ſen ſind, und je weniger für dieſe die Grammatik mit ihrem in abgeriſſenen, kurzen, die Wortſtellung, Satzverbindung und den Rhythmus nicht veranſchaulichenden Stoffe ausreicht, da es hier auf höhere Eigenſchaften des Styles ankommt, die man nicht in der Grammatik, ſondern an ausgedehnteren, durchgearbeiteten, in öftere analoge Anwendung gebrachten, judiciös memorirten Lernſtücken erfaſſen kann.

Wenn es aber daſelbſt heißt, Ruthardt habe bei aller Ausführlichkeit ſeiner Methode noch nicht die nöthige Durchbildung gegeben, gehe über die Behandlung des Lernſtoffes viel zu leicht hinweg und wende ſich an die Regſamkeit der Lehrer, ſo hat uns dieſes in gerechtes Staunen verſetzt. Wie? Ruthardt, der vielleicht ſogar mit zu großer Ausführlichkeit in das Einzelne eingeht, der namentlich von S. 72 — 212 über den Gang der Methode und die allgemeine und beſondere Abhandlung des Stoffes im Verhältniß zur Grammatik, Lektüre, Styl- und Sprechübung ꝛc. ꝛc. höchſt weitläufig ſpricht, ſollte zu leicht darüber hinweggegangen ſeyn? Sollte man doch meinen, Hr. Dr. Peter, der die ganze Idee Ruthardt's zu verwerfen ſich den Anſchein gibt, müſſe wenigſtens das Meiſte, was dieſer deßhalb geſchrieben hat, für überflüßig halten und dürfe nicht über Mangel an Durchbildung klagen, zumal bei einer Sache, die ihre praktiſche Durchbildung erſt durch die Praxis gewinnen kann. Es wäre ſehr zweckmäßig geweſen, wenn er, ein tüchtiger Kenner des Schulweſens, dabei mitgeholfen und uns ſeine Wahrnehmungen mitgetheilt hätte. **Illud — literarum genus quotidie — fiet proclivius, ut etiam polliceri possim: id re, quam verbis, faciam libentius.** Oder hätte etwa Ruthardt die ganze Manipulation an ſtufenmäßigen Beiſpielen für alle Klaſſen den Lehrern vormachen ſollen, als wenn dieſe die Sache ſonſt nicht verſtänden? Dieſes erklärt er S. X in der Vorrede, ſodann S. 235 für überflüßig und vorgreifend. Und wie hätte er dieſes, ohne Schüler vor ſich zu haben, angehen ſollen? An wen ſoll er ſich ſonſt wenden, als an die Selbſtthätigkeit des Lehrers? der mit dieſer und bei einigem guten Willen und Verſtand in einem halben Jahre mehr Fertigkeit gewinnt, als wenn

er ohne ſie Jahre lang Ruthardt in der Schule beobachtet hätte. Es iſt gewiß, daß keine einzige Praxis eines Einzelnen ein Ideal abgeben, oder der Individualität Anderer ganz entſprechen könne, daß ſomit kein Lehrer einem vorgeſchlagenen Wege unbedingt zu folgen im Stande ſeyn werde. Ferner wird auch eine Jahre lang fortgeſetzte Verwendung des Lernſtoffes den Lehrer noch nicht in Stand ſetzen, ſich aller der Richtungen, in welcher die Ausbeutung des Stoffes erfolgen kann, mit voller Deutlichkeit bewußt zu ſeyn. Die Vervollkommnungsfähigkeit, die in dem Lehrobjecte liegt, dürfte eine ungemein große ſeyn, indem das Eindringen in Materie und Form des Stoffes durch veranſchaulichende Exemplification die mannigfaltigſten Richtungen zuläßt, hinter denen das Verfahren des Einzelnen immer zurückbleiben wird. Man kann daher auch von Ruthardt nicht verlangen, daß er ſelbſt ein Ideal der Behandlung des Lernſtoffes aufſtelle. „Es gibt hier, ſagt er S. 331, einmal keinen ſicheren Vorſchritt, kein Heil, als in den eigenen Verſuchen, Mißgriffen und Irrgängen des Lehrers. Richtige Auffaſſung des Grundgedankens, redlicher und unbefangener Lehreifer und fortgeſetzte Erfahrung werden immer wieder auf den rechten Weg zurückführen; von außen können nur Andeutungen kommen."

Wie verſchieden ſind doch die Urtheile der Menſchen! Jahn ſagt in ſeiner oben angeführten Beurtheilung Folgendes: „Herr Ruthardt hat ſchon in dem gedruckten Manuſcripte das einzuſchlagende Verfahren ſo genau dargelegt und zergliedert, daß er mit faſt übertriebener, aber im gegenwärtigen Falle durchaus nöthiger Sorgfalt die Erläuterungs- und Einübungsweiſe der Sätze, das ſpezielle Verfahren bei ihrem Erlernen und Wiederholen, die darauf zu verwendende Zeit, die Abſtufungen der Repetition und des Fortſchreitens zum neuen Erlernen, die Anwendungsweiſe der Sätze und Aehnliches bis ins Kleinſte nachweist und namentlich zunächſt für die unterſten Klaſſen auf's Genaueſte begründet. Und er hat dieß mit ſo viel Einſicht, kluger Berechnung und wahrhaft pädagogiſchem Takte gethan, daß man daraus nicht nur ſeine tiefe Erkenntniß des Weſens der Sache und ſeine innige Vertrautheit mit der Methode wahr-

nimmt, ſondern ihr auch mit Sicherheit folgen kann und die etwa nöthigen kleinen Aenderungen mit Leichtigkeit findet.“ — Nun iſt aber in der größeren Schrift Ruthardt's das ganze Verfahren noch viel ausführlicher behandelt und begründet. Und wenn für die oberen Klaſſen nicht ſo ſehr ins Kleine und Kleinliche eingegangen iſt, welcher Lehrer wird ſich nicht aus den vielen Winken, die durch das ganze Buch hindurch gegeben werden, ein ſeiner Individualität entſprechendes Verfahren bilden können? Denn, wie wir eben geſagt haben, ein für alle Lehrer ganz gleiches Verfahren kann und ſoll es nicht geben, weil die Individualität nicht aufgehoben werden kann und ſoll. Die Schüler aber, welche alle Klaſſen durchwandern, werden die Wirkungen der im Ganzen auf ein Ziel hinauslaufenden, im Einzelnen aber mannigfachen und verſchiedenen Behandlungsweiſe aufnehmen.

Doch Herr Dr. Peter will ſtatt Ruthardt unterſuchen, wie ſich die Behandlung in der Praxis geſtalten werde, und findet S. 11 f. die Alternative, die wir oben unter Artikel 6 bezeichnet haben, d. i. lauter Subjectivismus, für uns ein leeres Wort im Hinblicke auf das, was wir bereits über den grammatiſchen Punkt geſagt haben, weßhalb wir hierüber kein weiteres Wort verlieren wollen, um nicht leeres Stroh zu dreſchen. Denn wir haben keine Angſt vor Verdrängung der Grammatiken und laſſen uns nicht einfallen, daß ein Lehrer ſeine Grammatik an die Stelle einer gedruckten ſetzen werde, wiewohl es ſich von ſelbſt verſteht, daß jeder tüchtige Lehrer auch neben der beſten Grammatik in Rückſicht auf die Zuſtände der Klaſſe eine lebendige und dadurch erſt belebende Grammatik ſeyn müſſe.

Allein wenn nun der Lehrer doch hie und da im Irrthume und die Grammatik unvollſtändig iſt, ſo wird der Lernſtoff, wie es S. 13 weiter heißt, dem Schüler nicht die Mittel an die Hand geben, als Opponent gegen jenen oder dieſe aufzutreten, weil die Abſtraktionen, die er ſich aus ſeinem Lernſtoffe macht, nicht immer richtig, wenigſtens nicht abſolut richtig ſind; und wenn er es auch kann, ſo wird er es nicht wagen, wenn anders der Lehrer ihm überlegen iſt. **Nisi mihi prospicio, haereo.**

Doch da finden wir wieder einen Seitenweg. Wir behalten mit Ruthardt die Grammatiken, wie ſie jetzt ſind, und denken uns mit Herrn Dr. Peter einen Lehrer, der dem Schüler an Gelehrſamkeit und Bildung überlegen iſt, wie ſich das von ſelbſt verſteht; wir meinen demnach nicht, daß der Lernſtoff dem Schüler eigentlich die Mittel zur Berichtigung der Grammatiken oder der Irrthümer des Lehrers an die Hand geben ſolle, weil wir den Lernſtoff nicht als einen ſolchen betrachten, der das ganze Sprachgebiet enthalte oder enthalten könne; wir freuen uns, wenn es recht viele Schüler gibt, die ſich aus ihrem Lernſtoffe neben den vom Lehrer an ihm erklärten Regeln recht viele Abſtraktionen ſelbſt zu bilden ſuchen und ſie gelegentlich mit Anſtand gegen uns und die Grammatiken geltend machen, weil es uns Gelegenheit darbietet, zu berichtigen und neue Belehrungen anzuknüpfen; wir loben den Schüler, wenn er dann und wann in ſchwankenden Fällen das Rechte getroffen hat, und ſind weit entfernt, ihn zu beſtimmen, daß er ſo etwas nicht wieder wage, weil wir wiſſen, daß wir nicht Alles wiſſen, und keine Grammatik in der Welt für alle Fälle ausreichen kann; wir fürchten nicht, daß er bei der weiteren Fortführung des Lernſtoffes uns und der Grammatik gegenüber in Verlegenheit komme, weil wir im Lernſtoffe mit ihm fortgeſchritten ſind und dieſer ihm auf der höheren Stufe wirklich das geben ſoll, was ihm keine Grammatik geben kann, Latinität; wir fürchten es eben ſo wenig, als bisher der Fortſchritt des Schülers in der Lektüre der Klaſſiker überhaupt dieſen mit ſeinen aus der Lektüre gezogenen Abſtractionen dem Lehrer und der Grammatik gegenüber in Verlegenheit gebracht hat, obgleich das vom Schüler aufwärts Geleſene dem Lehrer nicht ſo gegenwärtig iſt, als der von beiden verarbeitete, klar gewordene und gegenwärtige Lernſtoff.

Darum können wir es auch nur als eine völlige Mißkennung des Weſens und Ganges des Ruthardt'ſchen Vorſchlages und als unnöthige Furcht vor einzelnen, ſich etwa nicht als praktiſch bewährenden, aber das Ganze nicht alterirenden Anſichten Ruthardt's betrachten, wenn man glaubt, daß durch dieſe Methode die Selbſtſtändigkeit und Regſamkeit des Schülers eher unterdrückt, als

geweckt werde. Wird etwa das bisherige Verfahren ganz verdrängt? Oder bleibt es und kommt nur noch ein neues Element hinzu, durch welches neben dem theoretiſchen Unterrichte eben ſo oft auch die für denſelben im aufgenommenen Lernſtoffe enthaltene praktiſche Ausprägung leicht gegenwärtige Berückſichtigung findet? Haben wir dann nicht, ſo zu ſagen, ſtatt eines zwei Faktoren zur Weckung der Regſamkeit des Schülers, einen concreten und der Jugendwelt verſtändlicheren, den Lernſtoff, und einen abſtrakten zur wiſſenſchaftlichen Syntheſe, die Grammatik und ähnliche Unterrichtsbücher, wobei noch obendrein die in jener enthaltenen Beiſpiele momentane Berückſichtigung finden? Oder ſollte es nicht erfreuend und anregend ſeyn, wenn der Schüler bei ſeinen Exercitien und Aufſätzen nicht immer zum Lexikon greifen oder die Hülfe des Lehrers in Anſpruch nehmen muß, ſondern bei fortſchreitendem Lernſtoffe immer Mehreres aus ſeinem Gedächtnißſchatze holen und Belege für ſeine Darſtellung haben kann? wenn der Lernſtoff ſtets in die Lektüre der Klaſſiker hereingezogen und dieſe ſelbſt dadurch mehr belebt und auch das Behalten der ſo verglichenen Stellen derſelben mehr geſichert wird? wenn des Schülers Mund, Ohr und Gefühl durch die mit der Methode verbundenen Uebungen mehr an das lat. Idiom gewöhnt werden? wenn ſein Gedächtniß und ſeine Urtheilskraft geſchärft, wenn die Fähigkeit erhöht wird, den umfangreichen Gedanken eines längeren Abſchnittes im Allgemeinen und Beſonderen zu überblicken? wenn er aus dem aufgenommenen reichen Gedankenſchatze bei vielen Gelegenheiten Vieles ſchöpfen kann? Sagt doch Hr. Dr. Peter S. 14 ſelbſt, es ſey von der größten Wichtigkeit, daß ſich in dem jugendlichen Geiſte ein hinlänglicher Reichthum von Stoff anſammle, damit Begriffe und Regeln ſich mit hinlänglicher Kräftigkeit bilden, womit er, wie wir ſchon mehrmals geſehen haben und noch ſehen werden, ſcheinbar unbewußt den Feind zur Hinterthüre wieder hereinſchlüpfen läßt, den er mühſam zur Vorderthüre hinauszuſchieben bemüht war. Denn einen ſolchen Stoff verlangen wir eben für den jugendlichen Geiſt, aber einen bleibenden, einen an hundert Analogien verarbeiteten, der Anwendung mehr zu Gebote ſtehenden Stoff, nicht einen, an dem man bei der Grammatik, der

Lektüre ꝛc. ꝛc. erklärend vorübergeht, der alſo nicht haftet und nicht für jeden Fall gleich gegenwärtig iſt, den wir zwar auch zum Behufe der möglichſten Allſeitigkeit, wie bisher, benützen, den wir aber nicht für hinreichend halten, wie die Erfahrung für Alle gezeigt hat, welche die Wahrheit ſehen und ſagen wollen.

Ueberall, wo man bisher am meiſten Stoff rationell memoriren ließ, wenn auch nicht in der hier verlangten Ausdehnung, hat man am meiſten Geübtheit im Lateiniſchen erzielt. Gewiß, Hr. Dr. Peter verkennt die Naturgeſetze des menſchlichen Geiſtes im Allgemeinen und des jugendlichen insbeſondere, wenn er dieſes ernſtlich läugnet, und er begeht ein großes Unrecht gegen Ruthardt's Vorſchlag, wenn er glauben machen will, derſelbe halte den Schüler nur immer bei dieſem Stoffe feſt und ſchreite nicht zur rechten Zeit zur wiſſenſchaftlichen Syntheſe der erworbenen Begriffe und Regeln fort, da die Methode ausdrücklich verlangt, von der Anſchauung der Form des lat. Satzes zur Abſtraktion und wiſſenſchaftlichen Syntheſe überzugehen und nicht immer den umgekehrten Weg einzuſchlagen. Ja gewiß, das fordert der menſchliche Geiſt vermöge des ihm inwohnenden Geſetzes der Einheit, und wir laſſen die Grammatik erſt mit und nach unſeren Uebungen recht eintreten. Und wenn ſie als Produkt des frei geſtaltenden Geiſtes, wie jede andere Wiſſenſchaft, einer ſteten Umwandlung und Fortbildung unterworfen iſt, ſo kann man dieſes in Bezug auf die unmittelbare Erfaſſung der Sprache, auf die unter den Lehrern und auch Schülern da und dort eintretende Schwankung und Unſicherheit vielleicht als ein nothwendiges Uebel betrachten, aber in Bezug auf die Erziehung und Erkräftigung des Geiſtes zur Selbſtſtändigkeit, auf die individuell erfolgende, ſchon auf der niederen Stufe der Bildung beginnende, auf der höheren aber ſicherer und feiner werdende Abſtraktion und Begriffsverbindung müſſen wir es als ein höheres Gut anerkennen. Wir ſind weit entfernt, auf dieſem Punkte „über die Reſultate des Unterrichtes ſo leicht Buch und Rechnung zu halten," ja wir ſagen mit Ruthardt und Allen, die ſeine Methode billigen, daß, wenn ſie zwar den Zweck einer größeren äußeren Gewandtheit vollkommen, aber auf Unkoſten der eben bezeichneten höheren Güter erreichen würde, wir ſogleich von ihr abſtehen würden. Aber das glauben wir

nicht; ſie wird nicht nur keine Verdunkelung der tieferen Ideen, auf welchen die Gymnaſien beruhen, herbeiführen, ſondern im Gegentheile eine größere Erhellung und Beleuchtung derſelben. Wer aber nach dieſer Methode gut unterrichtet wurde und ſich ſeiner Zeit berufen fühlt, auf der gewonnenen Grundlage die Grammatik wiſſenſchaftlich umzubilden, wird einen reichen Fund und ſicheren Leitſtern ſchon aus ſeinem Jugendunterrichte mitbringen. Zu dem Feſten, welches alle Grammatiken neben ihrer Beweglichkeit gemeinſam haben, geben wir ein noch Feſteres, den Lernſtoff hinzu und unterſuchen nicht mit ängſtlicher und ſubtiler Prüfung, was mehr oder weniger Objectivität habe.

Nihil est, Antipho,
Quin male narrando possit depravarier.
Tu id, quod boni est, excerpis: dicis, quod mali est.

Uns fielen die Worte eines Staatsmannes ein, **si parva licet componere magnis**: „Unſere Zeit iſt für die Geſetzgebung nicht gemacht.“ Gewiß, die Skepſis, die Zerſetzung, die Zerriſſenheit und Tadelſucht der neuen Zeit laſſen es gar oft in großen und in kleinen Dingen nicht zur Einheit und parteiloſen Betrachtung kommen. Und wenn ſich doch Kant's Wort, „das Genie ſchlägt bei den Deutſchen mehr in die Wurzel“, bei den Unterſuchungen überall bewährte, und man nicht oft die Sache, ſtatt bei den Hauptwurzeln, bei den Nebenwurzeln erfaßte! Dann würden wir in gar vielen Dingen leichter zur Blüthe und Frucht kommen.

Quid dem? quid non dem? renuis tu, quod jubet alter;
Quod petis, id sane est invisum acidumque duobus.

B.

Ausführbarkeit der neuen Methode.

Wir kommen nun zu einem Gegenſtande, in dem Dinge behandelt werden, welche wirklich tiefer in das Weſen der Methode eingreifen, zur Ausführbarkeit der Methode, S. 26 — 33. Hier ſtimmen wir vor Allem Herrn Dr. Peter voll-

kommen bei, wenn er ſagt, daß eine allgemeine Erfahrung der ſicherſte Prüfſtein ſey, und daß einzelne auch noch ſo gut gelungene Proben keine volle Gewähr geben. Ebenſo wird er uns beiſtimmen, wenn wir ſagen, daß einzelne ſchlecht gelungene, unfreiwillig und ohne Kraft und Geſchick begonnene Proben keinen gerechten Maßſtab zur Verwerfung der Methode abgeben können. Die Sache bedarf der Zeit, der Geduld und des ausharrenden Eifers tüchtiger und regſamer Lehrer, zu denen wir Hrn. **Dr.** Peter mit allem Rechte zählen. Aber eben deßwegen hätten wir gewünſcht, daß er zu dieſer allgemeinen Erfahrung wenigſtens mit einem kleinen Verſuche etwas beigetragen und uns dann ſeine Erfahrungen mitgetheilt hätte, ſtatt durch ſeine Schrift dieſer allgemeinen Erfahrung und namentlich vielen Verſuchen ſtörend entgegen zu treten, worauf allein die allgemeine Erfahrung beruht, zumal da er Einzelnes für zweckmäßig hält, Anderes als problematiſch hinſtellt. — Doch, es mag ganz gut ſeyn, daß ſich der Methode manche Hemmniſſe und manche Feinde entgegenſtellen; denn alles Gute will durch Kampf errungen werden, und die Tugend bewährt ſich in der Gefahr. **Nemo solus satis sapit. — Fas est, et ab hoste doceri.** Iſt die Methode tüchtig und leiſtet ſie allmählig erwünſchtere Erfolge, ſo wird ſie nach und nach überall die Hinderniſſe überwinden; unterliegt ſie aber denſelben, ſo hatte ſie mehr Schein, als Wahrheit und mag fallen. Sie iſt ihnen aber bisher nicht unterlegen; ſie hat ſich im Gegentheile größere Anerkennung ſehr vieler Lehrer, die Beachtung hochgeſtellter und geiſtreicher Männer und die entſchiedene Feſthaltung in einem durch ſein Gymnaſialweſen rühmlichſt bekannten Lande erworben. Wir könnten den oben angeführten öffentlichen und meiſtens günſtigen Urtheilen eine lange Reihe ausgezeichneter Schulmänner und Literaten in und außer Bayern beifügen, welche die Einführung ſolcher, im Lichte der Praxis betrachteten, Memorirübungen als eine wahre Wohlthat für die Schulen anſehen, wenn wir wüßten, ob ſie hier genannt ſeyn wollten. Uns aber, die wir nun einmal in eine nähere Beziehung zu dem Ruthardt'ſchen Vorſchlage gebracht wurden, mußte ſich, wie jeder Unbefangene einſieht, die Nothwendigkeit aufdringen, unſere Anſicht öffentlich auszuſprechen, in ſo weit ſich

dieſe bis jetzt gebildet hat, ſo ſehr wir auch vom Grunde des Herzens abgeneigt waren, dieſes zu thun. **Mihi quidem laudabiliora omnia, quae sine venditatione et sine populo teste fiunt.**

Wir ſtimmen Hrn. Dr. Peter ferner bei, daß die dem Lehrer geſtellte Aufgabe, den ganzen Lernſtoff eben ſo wie der Schüler ſeinem Gedächtniſſe einzuprägen, keine geringe und in Bezug auf den von Ruthardt ſelbſt entworfenen Lernſtoff für die oberen Lehrer eine ſchwer zu leiſtende Aufgabe ſey, und wohl nur von einer geringen Anzahl Lehrer geleiſtet worden wäre. Aber der Lernſtoff iſt nur der Träger der Methode, nicht dieſe ſelbſt, und Hr. Dr. Peter konnte als tüchtiger Praktiker wiſſen, daß ſich ein leichter faßlicher entwerfen laſſe, wie ihm auch nicht unbekannt war, daß bereits andere entworfen worden ſeyen. Wir können es daher eben ſo wenig billigen, daß derſelbe den Maßſtab der Beurtheilung über die Ausführbarkeit der Methode von Ruthardt's Lernſtoff hernahm, als wir es oben billigten, wenn er ſich unbekümmert um das, was ſich bereits praktiſch gebildet hat und noch weiter bilden kann und wird, überall nur ganz eng an Ruthardt's Worte, Vorſchläge und Wege hält, ſo dringend auch dieſer eben auf das hinweiſt, was ſich ſeiner Zeit unter der Hand williger und einſichtsvoller Lehrer bilden wird. Ein Blick in den Lernſtoff der Herren Goßrau, Kallenbach und Pfau in Quedlinburg zeigt, daß mit ihm mehr als die Hälfte der Mühen der oberen Lehrer beſeitigt iſt, weil die kleineren Sätze der unteren Klaſſen in den erweiterten der oberen enthalten ſind. Weil aber in den folgenden Bemerkungen viel vom Lernſtoffe die Rede ſeyn und ein guter Theil der Gründe des Hrn. Dr. Peter gegen die Ausführbarkeit ſchon durch dieſen neuen Lernſtoff wegfallen wird, ſo wollen wir Einiges über ihn und namentlich über die Art ſprechen, wie er vorläufig in die einzelnen Klaſſen vertheilt werden könnte.

Derſelbe zerfällt bekanntlich in drei Stufen in der Art, daß auf der unterſten Stufe die Sätze in mehr einfacher Geſtalt erſcheinen, auf der mittleren erweitert wiederkehren, und endlich auf der dritten in ihrer Vollſtändigkeit und in einem abgeſchloſ-

ſenen Ganzen auftreten. Im 3ten Theile iſt jedem **locus memorialis** der Hauptinhalt kurz vorgeſetzt. Der erſte Theil enthält 34 Octavſeiten Stoff, der zweite 63 S., der dritte 116 S.; es iſt alſo eine reiche Auswahl gegeben, und die allmählige Erweiterung der Sätze erkennt man aus der Vermehrung der Seitenzahl des 2. u. 3. Theiles. Daraus ergibt ſich der große Vortheil, daß die Lehrer in den oberen Klaſſen nur einen angemeſſenen Theil aus der dritten Stufe zu memoriren haben, in welchem die Sätze der mittleren und unteren Stufe enthalten ſind. Zudem iſt die Memorirung zuſammenhängender Darſtellungen ungleich leichter, als die kleinerer Sätze. Den Schülern aber bietet ſich auch der Vortheil dar, daß ſie in anſchaulicher Weiſe lernen, wie ſich ein einfacher Gedanke allmählig erweitern läßt, und ſie gewinnen leichter die Fertigkeit, an einem Hauptgedanken eine Reihe von Nebengedanken zu einer längeren Darſtellung anzuknüpfen, wobei der Lehre von der Satz- und Periodenbildung großer Vorſchub geleiſtet wird. Was jedoch an dieſem Lernſtoffe von der Mehrheit der Lehrer hauptſächlich getadelt werden dürfte, iſt der Umſtand, daß die Lernſtücke ſämmtlich aus Cicero geſchöpft ſind, der erſt in den oberen Klaſſen zur Lektüre kommt; ſie bieten daher ſchon allein für die Lektüre der Hiſtoriker, namentlich der gewöhnlich in den Schulen geleſenen Cäſar, Livius, Salluſtius, nicht ſo oft Analogien dar, als es zur gegenſeitigen Erörterung, Durchdringung und Feſthaltung des Stoffes und zum Theil der entſprechenden Stellen der Klaſſiker wünſchenswerth und nothwendig iſt. Indeſſen iſt dieſer Uebelſtand leicht zu beſeitigen, da jede Anſtalt für ſich eine Ergänzung aus den genannten Klaſſikern machen kann, wenn nicht bei einer neuen Auflage des obigen Lernſtoffes darauf Rückſicht genommen wird. Hr. Dr. Ruthardt ſelbſt iſt dem Vernehmen nach mit Abfaſſung eines neuen, dem bezeichneten ähnlichen, Lernſtoffes beſchäftigt, der wohl allen Anforderungen entſprechen dürfte.

Weil aber trotz der hier gebotenen bedeutenden Erleichterung die Mühe des Memorirens eines ausgedehnten Lernſtoffes wenigſtens für die erſten Jahre immer noch nicht gering iſt, und jetzt, da Lehrer und Schüler ſich erſt nach und nach in der Me-

thode zurecht finden können, eine vorzügliche Rückſicht auf ſucceſſive und dadurch gründliche Eingehung in die Sache zu nehmen iſt; ſo halten wir für rathſam, vorläufig einen kleinern Umfang des Lernſtoffes auszuwählen und ihn dann allmählig bis zu einem für die Kräfte der Schüler entſprechenden Maximum zu erweitern. Demnach dürfte vielleicht folgende Vertheilung einer Auswahl Stellen des oben angeführten Lernſtoffes nicht ungeeignet ſeyn, wobei wir 7 einjährige Curſe, in Bayern von der II. Kl. der lat. Schule (quinta in Norddeutſchland) bis zur oberſten Gymnaſialklaſſe annehmen und die Methode zugleich in allen Klaſſen beginnen laſſen, weil es zweckmäßig iſt, daß die Lehrer höherer Klaſſen ſchon eine hinreichende Fertigkeit in der Ausübung der Methode haben, wenn ſie Schüler erhalten, welche nach derſelben unterrichtet wurden. — Für diejenigen Lehrer, welche zur Zeit keine autoptiſche Kenntniß des Lernſtoffes haben, fügen wir zur Veranſchaulichung drei Stellen als Anhang mit dem Bemerken bei, daß natürlich nicht alle Lernſtücke von gleicher Länge ſind.

1) Für jede Klaſſe wird ein mäßiges Penſum für das erſte Jahr beſtimmt, auf welches der nächſt höhere Lehrer im 2ten Jahre im Sinne der Methode zu recurriren hat, weßhalb es rathſam iſt, daß er zu dem geringen Penſum ſeiner Klaſſe etwa noch zwei Drittheile, wenn nicht das ganze Penſum, der nächſt untern Klaſſe im erſten Jahre hinzufügt, damit ihm, wenn die Schüler dieſer unteren Klaſſe zu ihm übertreten, deren Memorialſtoff gleichfalls ſchon gegenwärtig iſt. Bei denjenigen Lehrern, welche mit ihren Schülern in die nächſt höhere Klaſſe übergehen, iſt dieſes nicht nothwendig.

2) Nach Verlauf von zwei Jahren ſind dem Lehrer dieſe beiden Penſen ohne Zweifel feſt im Gedächtniſſe und zu jedem Gebrauche gegenwärtig; es kann daher vom 3. Jahre an ein neues und gleiches Penſum für jede Klaſſe, etwa mit Ausſchluß der II. und III. Klaſſe hinzutreten, das in gleicher Weiſe für das 4. Jahr in der höheren Klaſſe fortgeſetzt und als Aufgabe betrachtet wird.

3) Im fünften Jahre tritt wieder eine entſprechende Vermehrung ein, und zwar ſchon von der III. Klaſſe an.

4) Die Sätze der IV. und V. Klaſſe aus P. II ſtützen ſich auf die ſchon vorgekommenen einfacheren Sätze der II. und III. Klaſſe aus P. I; eben ſo die Stellen der VI., VII. und VIII. Klaſſe aus P. III auf die in der zweiten Stufe noch nicht vorgekommenen Sätze der II. und III. Klaſſe aus P. I.

5) Bei der im 3. Jahre eintretenden Vermehrung des Penſums werden theils die auf der zweiten und dritten Stufe noch nicht vorgekommenen Sätze der II. und III. Klaſſe aus P. I nachgeholt, theils die auf der zweiten Stufe ſchon in den zwei erſten Jahren vorgekommenen auf der dritten Stufe (P. III) fortgeſetzt. In ähnlicher Weiſe werden bei der im fünften Jahre eintretenden Vermehrung die Abſchnitte der unteren Stufen in der höheren fortgeführt, ſo daß nach 6 Jahren die bei weitem größte Zahl der Sätze und Abſchnitte auf allen drei Stufen vorgekommen iſt.

6) Diejenigen Stellen, welche bei etwa eintretender Vermehrung des Lernſtoffes auf der dritten Stufe nicht wiederkehren ſollten, ſind doch wenigſtens mehrere Jahre hindurch im Sinne der Methode verarbeitet und können in zeitweiligen allgemeinen Wiederholungen und gelegentlichen Beziehungen, durch Berückſichtigung bei ſchriftlichen Exercitien ꝛc. wieder vorgeführt werden und dem Lehrer nach und nach im Gedächtniſſe haften, ohne daß er ſie eigentlich memorirt hat.

7) Die Sätze der II. und zum Theile auch der III. Klaſſe bilden eine gewiſſe grammatiſche Grundlage und ſind auch darnach gewählt, erſcheinen aber hier wegen der folgenden Ueberſicht nach der laufenden Numer.

A. Erſtes und zweites Jahr.

II. Klaſſe. **Pars I.** 3. 4. 5. 6. 8. 11. 15. 18. 20. 25. 27. 28. 29. 30. 34. 35. 39. 40. 41. 45. 46. 50. 51. 52. 53. 54. 57. 58. 60. 61. 64. 71. 75. 77. 82. 83. 92. 98. 110. 119. 121. 123. 124. 140. 151. 161. 176. 178.

III. „ **Pars I.** 1. 9. 12. 13. 16. 17. 19. 22. 23. 26. 33.

36. 43. 44. 47. 48. 55. 56. 62. 63. 66. 68. 69. 76. 80. 85. 89. 91. 94. 102. 103. 115. 129. 130. 131. 134. 135. 144. 147. 150. 152. 156. 165. 172.

IV. Klaſſe. Pars II. 3. 4. 5. 8. 11. 18. 20. 25. 27. 28. 30. 39. 40. 41. 50. 51.

V. „ „ II. 1. 9. 12. 16. 17. 26. 43. 44. 47. 48. 56. 66. 80. 85. 89. 91.

VI. „ „ III. 6. 13. 15. 19. 22. 23. 29. 33. 34. 35. 45. 46.

VII. „ „ III. 49. 52. 53. 54. 57. 58. 60. 61. 64. 75. 77. 82.

VIII. „ „ III. 83. 92. 98. 110. 119. 121. 123. 124. 140. 151. 161. 176.

B. Drittes und viertes Jahr.

IV. Klaſſe. Pars II. 6. 15. 29. 34. 35. 45. 46. 52. 53. 54. 57. 58. 60. 61. 64. 71.

V. „ „ II. 13. 19. 22. 23. 33. 36. 55. 62. 63. 68. 69. 76. 94. 102. 103. 115.

VI. „ „ III. 115. 129. 130. 131. 134. 135. 144. 147. 150. 152. 156. 178.

VII. „ „ III. 165. 172. Nun ſind alle Sätze der erſten Stufe wieder vorgekommen. 3. 4. 5. 8. 11. 18. 20. 25. 27. 28. Dieſe ſind auf der zweiten Stufe ſchon vorgekommen.

VIII. „ „ III. 30. 39. 40. 41. 50. 51. 1. 9. 12. 16. 17. 26. Sind ſchon auf der zweiten Stufe vorgekommen; es bleiben von dieſer Stufe noch übrig und kommen für das fünfte Jahr in die VI. u. VII. Kl. 43. 44. 47. 48. 56. 66. 80. 85. 89. 91.

C. Fünftes und ſechſtes Jahr.

III. Klaſſe. Pars I. 2. 7. 10. 14. 21. 24. 31. 32. 37. 38. 42. 65. 67. 70. 72. 73. 74. 78. 79. 81.

IV. „ „ II. 2. 7. 10. 14. 21. 24. 31. 32. 37. 38.

V. „ „ II. 42. 65. 67. 70. 72. 73. 74. 78. 79. 81.

VI. „ „ III. 43. 44. 47. 48. 56. 66. 80. 85. 89. 91.

VII. Klaſſe. Pars III. 2. 7. 10. 14. 21. 24. 31. 32. 37. 38.
VIII. „ „ III. 42. 65. 67. 70. 72. 73. 74. 78. 79. 81.

Es haben ſomit ſchon in den zwei erſten Jahren Lehrer und Schüler ein gemeinſames Eigenthum von je zwei Klaſſen, welches noch zweimal, im dritten und fünften Jahre wächst, ſo daß es in 6 Jahren leicht erreichbar iſt, daß die Schüler im 7. Jahre einen ziemlich reichhaltigen, durch die Art der Wiederholungen feſt eingeprägten und durchgearbeiteten, Stoff von etwa 56 Octavſeiten in 95 Abſchnitten aus P. III., die ſämmtlich auf den unteren Stufen ſchon vorgekommen waren, in die Oberklaſſe mitbringen, deren Lehrer aber nach vorſtehender Vertheilung nur 68 Abſchnitte in etwa 37 Octavſeiten als ein für die VII. und VIII. Kl. gemeinſames Penſum förmlich zu memoriren hat. Sollte nun ein auch nur etwas rüſtiger Lehrer dieſe 37 Oktavſeiten nicht ohne beſondere Mühe in der Art in ſein Gedächtniß aufnehmen können, daß ihm die in ihnen vorkommenden Sprachelemente jederzeit in der Schule zu Gebote ſtehen, da er die Abſchnitte nach und nach mit den Schülern lernt, dieſelben ein in ſich abgerundetes Ganzes bilden, ihren Hauptinhalt als leichteres Erinnerungsmittel an der Spitze tragen, ihm aus öfterer Lektüre der Klaſſiker meiſtens ſchon bekannt ſind und das feſte Behalten von Jahr zu Jahr leichter von ſtatten geht? Aber es dürfte von Seiten derer, die nun einmal, wie auch immer, Gründe gegen die Sache finden wollen, entgegnet werden, daß der Lehrer der Oberklaſſe nun doch noch nicht den ganzen vorausgegangenen Stoff inne habe, und ſich das Ganze auf der Spitze nur in 95 Sätzen auf etwa 56 Octavſeiten concentrire. Allein wir haben ſchon bemerkt, daß wir abſichtlich zur anfänglichen Erleichterung der Sache und zur möglichſt leichten Vergegenwärtigung des aufgenommenen Stoffes nur einen kleinen Maßſtab des ſucceſſiven Memorirens und Feſthaltens angenommen haben; daß die Methode zur ſolideren Begründung nur langſam einzuführen und ſomit das Maximum des Lernſtoffes, etwa 80 Octavſeiten (nach der räumlichen Ausdehnung des vorliegenden Lernſtoffes), nur allmählig zu erreichen ſey. Wir fügen bei, daß ſchon in den erſten 6 Jahren leicht ein

Drittheil beigefügt und nach dem 7ten Jahre abermals eine Vermehrung des Stoffes eintreten könne. Ueberdieß halten wir nicht einmal für nothwendig, daß der Lehrer der Oberklaſſe gerade den ganzen Lernſtoff der Anſtalt ſpeziell im Gedächtniſſe habe, wenn ihn nur der Schüler inne hat, der allmählig aufwärts ſteigend ihn bei ſeinem friſchen Gedächtniſſe ohne ſonderliche Mühe gewinnt und das Geſammtreſultat daraus zieht; jenem, der es zunächſt mit dem Style zu thun hat, bietet auch ein Memorirſtoff von nur 36 Octavſeiten hundertfältige Anhaltspunkte zu Vergleichungen bei der Lektüre, den Stylübungen ꝛc. ꝛc. dar, zumal da eigenthümliche Ausdrucksweiſen, Conſtruktionen, Stellungen, Wendungen und Verbindungen in dem Lernſtoffe oft wiederkehren. Durch langjährigen Umgang mit dem Lernſtoffe der Anſtalt überhaupt wird ihm ſehr Vieles auf dem Wege der Wiedererinnerung einfallen, ohne es eigentlich memorirt zu haben, ſo daß er bei allen vom Schüler aus dem Lernſtoffe geſchöpften Beziehungen und Anwendungen ſich ungleich leichter orientiren und ein Urtheil über die richtige Anwendung abgeben kann, als da, wo dieſer ſeine Worte und Conſtruktionen aus dem Wörterbuche oder aus einem Klaſſiker entlehnt. Können doch die Lehrer der oberen Klaſſen jene Stellen des Lernſtoffes, welche ihnen nicht aus ihrer Lektüre ſchon bekannt ſind, und welche die Schüler ſpäter als gewonnenes Eigenthum in ihre Klaſſen mitbringen werden, in den erſten Jahren bei ihren dermaligen Schülern zu Exercitien, etwa zu Extemporalien, benützen und dadurch vorläufig eine überſichtliche Einſicht in dieſelben gewinnen. Ueberhaupt werden denkende und arbeitsliebende Lehrer in dieſer Beziehung, wie in Hinſicht auf die ganze Methode, viele, ihrem Weſen analoge, Erleichterungsmittel auffinden.

Uebrigens wollen wir nicht behaupten, daß alle oben gewählten Sätze und Abſchnitte die geeignetſten ſeyen; wohl manche andere mögen zweckmäßiger ſeyn. Uns war es nur darum zu thun, zu zeigen, wie ohne beſondere Beläſtigung des Lehrers ein ſolcher Lernſtoff von drei Stufen nach und nach memorirt werden könne, weil jene Mühe des Memorirens und jene im Weſen der Methode liegende größere Aktivität des Lehrers wohl

die Haupturſache ſeyn möchte, warum manche Lehrer die Sache mit Abneigung betrachten, die nicht ſtatt finden würde, wenn es auf bloße Auforderungen an die Schüler ankäme. — Werden aus Cäſar, Livius, Salluſtius Abſchnitte gewählt, ſo können ſie entweder den einzelnen Klaſſen als Vermehrung des Penſums beigefügt, oder es können von den oben bezeichneten Abſchnitten ſo viele weggenommen werden, als neue gewählt worden ſind.

Uebrigens ſind wir der Anſicht, daß die Memorirübungen ſchon in der unterſten Klaſſe, etwa vom zweiten Semeſter an, beginnen ſollen, und wir halten vorläufig die erſten 78 Sätzchen aus **Dr. Spiller's** ſehr guter Stoffſammlung für ganz geeignet zu dieſem Zwecke. Von einem zu erwartenden (nicht von uns) Elementar-Vocabular, mit Beiſpielen für die zwei unterſten Klaſſen, von einem Uebungs- und Lehrbuche, die ſich an den Lernſtoff anlehnen und dieſen beleuchten, wollen wir hier nur in ſo ferne dieſe andeutungsweiſe Erwähnung thun, als ſie jedenfalls die Methode erleichtern, befördern und ihre Früchte mehr ſichern werden.

Wir kehren jetzt zur Beleuchtung des Hrn. **Dr.** Peter zurück, deſſen Bedenken über die ſtarke Zumuthung an die Lehrer in Betreff der Memorirung des Lernſtoffes, die er S. 27 ausſpricht, nun beſeitigt ſind. Eben ſo fällt das weg, was er S. 28 über den Begriff Genie und deſſen weitere und engere Ausdehnung ſagt, indem es auch demjenigen Lehrer, der eine ſelbſtſtändige, umfaſſende und wahrhaft wiſſenſchaftliche eigne Bildung erſtrebt, gewiß nicht als ſehr beſchwerlich und ſeine Fortbildung ſtörend erſcheinen kann, ſich oben bezeichnetes Penſum in 6 Jahren zum Behufe der Methode anzueignen, zumal wenn er bedenkt, daß er doch zunächſt für die Schule und die Schüler aufgeſtellt iſt und aus dieſer Rückſicht ſeine Beſoldung bezieht. Wenn er aber daſelbſt ſagt, daß die grammatiſchen, lexicaliſchen und andere Beziehungen beinahe die Hauptſache ſeyen, weßhalb der Stoff gelernt werde, an den ſich gar vieles Willkührliche anknüpfen laſſe, und daß es deßhalb unerläßlich nothwendig ſcheine, daß der Lehrer in den oberen Klaſſen immer genau wiſſe, was an

die Sätze in den vorhergehenden Klaſſen angeknüpft worden, und daß ſogar die Form der Bemerkungen ſehr zu berückſichtigen ſey; ſo müſſen wir ihm in erſterer Beziehung bemerken, daß zwar die grammatiſchen und lexicaliſchen Beziehungen eine fortlaufende Berückſichtigung finden, daß dagegen die Erregung anfangs des Sprachgefühles, ſodann des Sprachbewußtſeyns und des Sprachgeiſtes, daß der Stil die Hauptſache ſey, was keine Grammatik und kein Lexicon lehren, was bei dem größten Theile der jugendlichen Geiſter zunächſt nur ſtufenmäßig durch Aufnahme, Feſthaltung und Durchdringung eines ausreichenden Sprachſtoffes erzielt werden kann. In Rückſicht des zweiten Punktes aber müſſen wir uns wundern, wenn es Hrn. Dr. Peter nicht einfiel, daß es nach dieſer wunderlichen Bemerkung auch nach dem bisherigen Verfahren für die oberen Lehrer nothwendig ſey, zu wiſſen, was die unteren Lehrer bei dem Unterrichte in der Grammatik, bei der Lektüre der Klaſſiker, den Stylübungen nach ihren ſubjectiven Anſchauungen angeknüpft haben, ohne noch gar von der Form der Anknüpfung zu reden, was uns der Gipfel der Spitzfindigkeit zu ſeyn ſcheint. **Inducitis vos in captiones, quas nunquam explicabitis.** Sollte ein Lehrer gegen Erwarten ſo taktlos und verſchroben oder unwiſſend ſeyn, daß er über Gebühr ſehr vieles Willkührliche und Zufällige in ſeinen Unterricht einmengt, ſo taugt er zwar überhaupt nicht viel, auch für das bisherige Verfahren nicht; aber gerade bei der mit ſo vielen Subtilitäten angefochtenen Methode können die folgenden Lehrer bei der öfteren Wiederkehr der Sätze und Abſchnitte die Verſchrobenheiten des vorausgegangenen Lehrers durch einfache und natürliche Behandlung derſelben am leichteſten beſeitigen und unſchädlich machen, wenn es nicht ſchon der mit ſeinem Lernſtoffe, ſeiner Grammatik und Lektüre fortſchreitende Schüler ſelbſt bei ſeiner vermehrten Einſicht in das lat. Idiom gethan hat.

Doch Herr Dr. Peter geht wohl im Gefühle, zu viel geſagt zu haben, über dieſen Punkt ſchnell hinweg und macht S. 29 die Bemerkung, Ruthardt hätte nicht die Leichtigkeit der Methode, ſondern die Bequemlichkeit der Lehrer als dasjenige bezeichnen ſollen, was nicht in Betracht gezogen werden dürfe. —

Freilich iſt von einem bequemen Lehrer nirgends etwas zu erwarten, alſo auch bei dieſer Methode nicht.

At at! hoc illud est!
Hinc illae lacrimae! haec illa est misericordia!

Darum gehen wir über dieſen Punkt hinweg. Für Lehrer dieſer Kategorie iſt jeder Beweis fruchtlos. **Urgent rustice sane; negant enim fieri posse, et in eo perstant.** Was aber die Leichtigkeit betrifft, ſo ſind wir bei der Naturgemäßheit der Methode und unter Vorausſetzung eines guten Willens und ausreichender Kenntniſſe des Lehrers überzeugt, daß nur der Anfang ſchwer ſey und bei hinlänglicher Beharrlichkeit nach einem und dem andern Jahre Geläufigkeit genug eintreten werde, um die Sache ohne alle Anſtrengung zu betreiben. Die Langſamkeit der Durchführung aber, zu der wir oben auch aus andern Gründen gerathen haben, bringt nicht die Gefahr, daß diejenige Kraft, die nach der einen Seite mehr verwendet wird, auf der anderen Seite in Abgang komme.

Wir gehen mit Herrn **Dr.** Peter auf den Schüler über und laſſen uns ſagen, Ruthardt dringe darauf, daß der Lernſtoff nicht auswendig gelernt, ſondern durch Erklärung und Anwendung zu ſteter Reproduktion eingeübt werde. Freilich, Ruthardt will den Lernſtoff nicht mechaniſch memorirt, ſondern verhütet wiſſen, daß der Schüler in mechaniſcher Fertigkeit eine Ehre ſuche; er will, daß der Satz nach vorausgegangener bald analytiſcher bald ſynthetiſcher Behandlung und Auffindung, wodurch er ſich ſchon theilweiſe dem Gedächtniſſe einprägt, durch fortgeſetzte Wiederholung, Variirung, Vergleichung und Verwendung rationell memorirt werde, ſo daß ihn der Schüler ſowohl bei der ſpeziellen Vornahme als den gelegentlichen Beziehungen ganz oder theilweiſe reproduziren kann. Jene Fertigkeit des Schülers ſoll nach Ruthardt nur ſo weit gehen, daß er zugleich genöthigt und im Stande ſey, das Erlernte auf dem Grunde der Erinnerung zu reproduziren und die etwaigen Lücken vermittelſt der eignen Urtheilskraft zu ergänzen. Indeſſen hindert nichts, den vorher erklärten und überſetzten Satz förmlich und wörtlich memoriren zu laſſen (und dieſes wird wohl meiſtens der

Fall seyn), wenn nur durch jene Wiederholungen, Vergleichungen, Verwendungen das Memorirte ein geistiges Eigenthum wird, wenn zum Auswendiglernen auch das Inwendiglernen sich gesellt und das Ganze nicht auf mechanisches Abfragen und Recitiren hinausläuft. Wir halten es hier mit Mager, der in seiner günstigen Kritik des Ruthardt'schen Vorschlages sagt: „Zum Glück ist die Natur, die dem Menschen nun einmal das Gedächtniß anerschaffen hat, vernünftiger als die neumodische (jetzt schon altmodische) Pädagogik, welche die Marotte hat, das Gedächtniß herabzusetzen und es, wäre es möglich, in den Kindern ausrotten möchte, damit sie doch ja Alles mit Verstand thun müßten." Bei zunehmenden Verstandeskräften, bei Vermehrung seiner Kenntnisse und seines Eindringens in den Geist der Sprache werden dem Schüler auch die Feinheiten in Bezug auf Stellung und Verbindung der Wörter und Sätze und auf den Rhythmus klar werden, da er seinen Lernstoff oftmals ausspricht und dessen Rhythmus durch das Ohr in sein Gefühl aufnimmt, da er ihn durch immerwährende Vergleiche zum geistigen Bewußtseyn bringt und, sobald er durch allmählige Vertiefung in ihn lateinisch zu fühlen und zu denken gelernt und durch viele Fälle sich an subjective Ausdrucksweise gewöhnt hat, namentlich in freien Produktionen nach eigner Empfindung und Anschauung verarbeitet und umgestaltet gebrauchen wird. Das kann keine Grammatik und kein stylistisches Lehrbuch lehren, das kann selbst die Lectüre der Klassiker nicht in der Ausdehnung geben, da sie nie in der Art statt findet und statt finden kann, daß man so lange bei dem Einzelnen stehen bleibt, es durcharbeitet, dauernd dem Gedächtnisse einprägt und in vielfache Beziehung zu dem sonst Gelesenen und in so häufige Anwendung bringt, als es bei dem Lernstoffe der Fall ist, der seine Vertiefung selbst durch die Lectüre und diese zum Theil wieder durch jenen findet. „Daß eben alle Schwierigkeiten überwunden werden," sagt Ruthardt S. 183, „ist für einen geistbildenden Erfolg gar nicht erforderlich. Im Ringen mit denselben selbst liegt der Gewinn; dafür ist das Jugendalter die rechte Kampfeszeit, die Schule der einzig geeignete Kampfplatz. Die Frucht, die aus solcher Saat dem Leben

reift, kann freilich nicht mehr unmittelbar auf jene zurückgeführt werden. Nur trachte man dahin, daß die Schulzeit immer ſchon ein Reſultat gewähre, welches dem Schüler ſelbſt ſeine Mühe nicht vergeblich aufgewendet erſcheinen laſſe und ihm als Sporn für neue Anſtrengungen diene."

Aber freilich von einem Knaben, den Herr Dr. Peter oft vor Augen zu haben ſcheint, wird man dieſe höhere Wirkung des lat. Fühlens und Denkens nicht erwarten können; aber der Knabe wächſt unter den Eindrücken der Methode zum Jünglinge heran, und jene urſprünglichen und bewußtloſen Eindrücke des Lernſtoffes werden bei ihm eben ſo zum Bewußtſeyn kommen und mit dem Geiſte erfaßt werden, wie ſo vieles Andere, was er unbewußt aufgenommen hat. Und doch glauben wir wiederum, daß ſolche Memorirübungen von unten auf ſpäter die Wirkung haben werden, daß wir ein Wort, eine Conſtruktion oder eine Wendung, die wir eben brauchen, nicht mehr ſtets mühſam aus dem Gedächtnißſchatze auffinden müſſen, ſondern daß ſich dieſelben ungeſucht unſerm Geiſte darſtellen werden. Und wenn nun Hr. Dr. Peter, der Alles auf der Goldwage abwägt, doch behaupten will, daß die feineren Beziehungen des ſo ſehr verarbeiteten Lernſtoffes, die er die wichtigſten nennt, weil ſie am meiſten auf die Geſtaltung der Form einwirken, dem Jünglinge unbekannt bleiben, ſo müßte dieſes noch ungleich mehr bei dem bisherigen Verfahren ohne Vertiefung in einen Memorialſtoff der Fall ſeyn, und er beweiſt dann eben ſo ſehr zu viel, als wenn er verlangt, daß der Schüler überall ganz in die Empfindungen und Anſchauungen des Schriftſtellers eindringen müſſe. **Magis offendit nimium quam parum.** Das dürfte eben der verkehrte Weg der bisherigen Unterrichtsweiſe ſeyn, daß man vor lauter Subtilitäten, die oft genug Minutien ſind, und an welche die Schriftſteller oft gar nicht gedacht haben, das Ganze aus dem Auge verliert. —

Wenn S. 30 von der Unterſtützung des Gedächtniſſes durch die Ideenaſſociationen bei dem Lernſtoffe die Rede iſt, und dieſe dann für jedes Gedächtniß in Anſpruch genommen wird; ſo iſt es wohl wahr, daß ihrer kein Gedächtniß entbehrt: aber wo lei-

tet den Schüler eine ausreichende Sprachideenassociation, wenn er keinen festen und klar gewordenen Sprachstoff im Gedächtnisse hat? Die stylistische Regel wird nicht hinreichen, die wir indessen gleichfalls zu Hülfe nehmen und somit mehrere Hebel dazu besitzen. Doch Herr Dr. Peter gesteht selbst, daß er sich von der Art und Weise der Wiederholung des Lernstoffes keinen deutlichen Begriff gemacht habe, und es wird uns von Seite zu Seite seiner Beleuchtung klarer, daß er sich von der ganzen Methode keine einfache und vorurtheilsfreie Vorstellung gebildet hat. Er hält die Anregung eines bestimmten Satzes aus dem Lernstoffe zum Behufe eines gelegentlichen Falles für eine Schwierigkeit und glaubt, daß ihn der Schüler bei Nennung einer Regel nicht finden werde. Ei warum denn nicht? Wir haben das Gegentheil schon hundertmal wahrgenommen; und wenn ihn der eine Schüler nicht gleich findet, so wird ihn ein anderer finden; und wenn ihn mehrere Schüler sammt dem Lehrer nicht sogleich bezeichnen können, so wird ohne allen Zweifel in der Klasse wenigstens ein Schüler seyn, der es kann, und dieses reicht zur Reproduktion für alle hin. *) Wenn aber jene Regel in mehre-

*) Eben dieses ist ein Grund, warum die Methode bei einer größeren Schülerzahl noch anwendbarer ist, als bei einer kleineren, indem in jenem Falle sicherer als in diesem ein und der andere Schüler gerade die verlangte Stelle, deren Elemente oft in mehreren Sätzen unter verschiedenen Formen vorkommen, angeben wird, wenn sie, was öfters der Fall seyn kann, dem Lehrer nicht gleich gegenwärtig ist. Denn man hat behauptet, daß sich diese Methode mehr für den Privatunterricht und eine kleinere Schülerzahl, als für zahlreiche Klassen, eigne. Wir haben einen ausreichenden Grund für diese Behauptung weder vernommen, noch finden können, wohl aber mit allen Lehrern, welche diese Methode ausübten, das Gegentheil wahrgenommen. Um nichts davon zu sagen, daß, wenn man die Grammatik in einer zahlreichen Klasse lehren kann, dieses auch bei der Behandlung des Lernstoffes der Fall seyn müsse, der ohnehin in Verbindung mit jener gebracht wird, so erhält der Lehrer durch eine größere Schülerzahl eine gerade bei dieser Methode ersprießliche lebhaftere Anregung. Er wird ferner bei dem fast unerschöpflichen formellen Inhalte der längeren Lernstücke

ren Sätzen vorkommt, so wird der Schüler um so sicherer einen Satz nennen können, der zum Beleg genügt, wiewohl es zum Behufe des Vergleiches sehr bildend ist, diese ähnlichen Sätze oft zusammen angeben zu lassen. Oft wird bei Besprechung einer Stelle im Klassiker die bloße Andeutung, es sey hierüber ein **locus mem.** vorhanden, zur Erregung desselben genügen; oft und am sichersten eine kurze Anregung des Gedankens des gewünschten Satzes, die Hinweisung auf den Titel, den der **locus** an der Spitze trägt und in dem die gewünschte Stelle enthalten ist. Wenn aber Hr. Dr. Peter S. 31 gar glaubt, es sey zum Behufe dieser Hervorlockung eines bestimmten Satzes die Nen-

---

durch die verschiedene Auffassung und Anwendung der Schüler auf viele Momente aufmerksam gemacht, die er bei der Erklärung nicht berücksichtigt hatte und nun berichtigt oder weiter erklärt, was in dem Grade weniger eintritt, als die Schülerzahl geringer ist. Wenn der Lehrer bei Vornahme der Lernstücke mit Lebhaftigkeit von Schüler zu Schüler übergeht und bald einen kürzeren Satztheil, bald einen längeren, bald den ganzen, bald deutsch, bald lateinisch recitiren, in der Mitte bald deutsch, bald lateinisch fortfahren, bald eine Regel angeben und das im Lernstoffe enthaltene Beispiel auffinden, bald ein Wort lexikalisch erklären, bald einen Schüler dem andern eine lat. Frage stellen läßt und nie lange bei einem Schüler stehen bleibt; so kann er in einer halben Stunde leicht 30 Schüler aufrufen und dadurch nicht nur die Aufmerksamkeit selbst der größten Schülerzahl fesseln, sondern auch ihre Geistesgegenwart und schnelle Fassung erhöhen, was wohl bei keiner andern Unterrichtsweise in dieser Ausdehnung geschehen kann, weil die Unmittelbarkeit des Unterrichtes und die gedächtnißmäßige und doch rationelle Erlernung und Behandlung keinen so weiten Spielraum hat. Auch Hr. Dr. Spiller versichert in der Vorrede seiner Stoffsammlung, daß er in sehr zahlreichen Klassen einen sehr glücklichen Erfolg solcher Memorirübungen wahrgenommen habe, und wir sind überzeugt, daß jeder Lehrer, der einen unparteiischen Versuch mit diesen Uebungen zuerst bei dem Privatunterrichte mit wenigen Schülern gemacht und ihn dann auf eine öffentliche, wenn auch zahlreiche Schule übergetragen hat, unserer oben ausgesprochenen Ansicht beistimmen werde.

nung aller ſonſtigen an den Satz geknüpften Bemerkungen noth-wendig, ſo müſſen wir dieſes eine unbegreifliche Aeußerung nennen. Aber nicht unbegreiflich iſt es, wenn wir ſagen, daß mit dem zum Behufe einer beſtimmten Spracheigenthümlichkeit hervorgelockten Satze vermöge der Ideenaſſociation auch andere Bemerkungen und Begriffe in das Gedächtniß zurücktreten, die vom Lehrer oder vom Schüler ſelbſt daran geknüpft worden waren, was nur als nützlich erſcheinen kann und das Intereſſe des Schülers erhöht. Wie ſollte nun der Schüler ein ſolches Beſitzthum als eine Laſt betrachten, die man gerne wegwirft, was Hr. **Dr.** Peter glaubt, zumal wenn er neben der Sprachform, mit der er mehr als mit der Regel machen kann, auch noch einen lehrreichen, durch öftere Wiederkehr nicht verſchwindenden und mit zunehmendem Verſtande beſſer verſtandenen Gedanken hat! Dieſe Gedanken ſtehen in ſeinen Lernſtücken, wie die mit moraliſchen Inſchriften verſehenen Hermesſäulen auf den Straßen Athens, zur öfteren Anſchauung und Erinnerung an die in ihnen enthaltenen ſcientiviſchen und ethiſchen Dinge. Er wird auch nicht in dem Sinne, in welchem es Herr **Dr.** Peter meint, mit Verſchmähung ſeines Lernſtoffes nach und nach zur Grammatik zurückkehren, ſondern jenen neben dieſer und den ſtyliſtiſchen Bemerkungen um ſo mehr in erfolgreicher Verträglichkeit beſtehen und beide ſich gegenſeitig unterſtützen laſſen, als er ſich aus ſeinem Lernſtoffe Vieles ſelbſt abſtrahirt hat, und durch öftere Rückkehr zu den ſprachlichen Geſetzen die Monotonie der Rückkehr zu dem Lernſtoffe vermieden wird. Wenn er aber als ein philoſophiſcher Kopf, als ein keimender **grammaticus**, ſich aus ſeinem Lernſtoffe allmählig bis zum Schluſſe ſeiner Gymnaſialſtudien ſeine Regeln ſelbſt bilden und einen Schematismus entwerfen ſollte, welchen Fall Hr. **Dr.** Peter zur wiederholten Ehrenrettung der Grammatik gegen die Methode gebrauchen will, ſo würden wir ihm freudig zurufen: **macte virtute tua!** Du biſt am Stoffe groß und gut gezogen; **nabis sine cortice.** Wäre es nur wahrſcheinlich, daß die Methode bei recht vielen Schülern ſolchen Erfolg hätte! Sie möchten dann mit ihrem Stoffe machen, was ſie wollten. Aber das werden gewiß ſeltene Fälle ſeyn; gewöhn-

liche aber werden es ſeyn, daß durch das Hinzukommen des neuen, neben dem bisher beſtehenden, Unterrichtsganges die jugendlichen Geiſter tiefer in das Weſen der Sprache eingeführt, daß ſie ſich leichter in ihr bewegen, daß ſie den eigentlichen Typus in ihr gewinnen werden. Mögen ſie dann über dem Gymnaſium mit der Grammatik auch ihren Lernſtoff vergeſſen (wie wohl dieſer nicht ſo leicht als jene verſchwinden wird); ſie haben doch neben dem ſonſtigen Nutzen der ſo gemachten Sprachſtudien den Schlüſſel zur Sprache, den ſie nicht mehr verlieren werden.

Was Herr Dr. Peter S. 32 weiter bemerkt, es ſey durchaus nothwendig, daß ſich der Schüler eine Zeit lang vom gelernten Stoffe losſage und erſt nach ausgedehntem Geſichtskreiſe und anderweitigen Studien zu ihm zurückkehre, wobei er neues Intereſſe an ihm gewinnen und ihn gewiſſermaßen neu finden würde, das iſt durch den oben bezeichneten und vertheilten Lernſtoff gegeben. Denn es treten mehrere ſolche Pauſen ein, nach denen die unteren Sätze wiederkehren und zwar in erweiterter Geſtalt, in Begleitung ihrer Schweſtergedanken, wenn ich ſo ſagen darf; ſie erſcheinen alſo auch von dieſer Seite neu und der Schüler gewinnt ihnen neues Intereſſe ab. Aber auch ohne dieſes nun gewonnene neue Reizmittel wird dem Schüler auf einer höheren Bildungsſtufe ſelbſt ein einfacher, aber inhaltsreicher Satz, den er früher lernte, nach Form und Inhalt ganz anders erſcheinen; er wird ihm viel mehr Veranlaſſung zu neuen Wahrnehmungen in beiderlei Beziehung darbieten, als auf ſeiner tieferen Bildungsſtufe, und ſomit wieder gerne bei ihm ſtehen bleiben, bis er ſich das ihm Gemäße aus ihm angeeignet hat. Denn die Materie, die er lernt, iſt claſſiſch, alſo **decies repetita placebit.** Dazu kommt noch, daß ein neuer Lehrer mancherlei andere Arten der Anregung des Lernſtoffes hat, manches Neue gelegentlich anknüpft, ſo daß er auch dadurch wieder neu erſcheint. Auch iſt der weſentliche Umſtand nicht unbeachtet zu laſſen, daß bei den verſchiedenen Fähigkeiten der Schüler ſich nicht alle zugleich das ihnen Gemäße aneignen werden, ſondern dieſes Geſchäft bei den leichter faſſenden ſchneller vorüber geht, als bei denen, die ſchwerer faſſen, daß ſich ſomit jene die öftere

Wiederkehr, Behandlung und Anwendung des Satzes eben so gefallen laſſen müſſen, bis auch dieſe mit ihrem Aſſimilirungsprozeſſe fertig ſind, wie ſie ſonſt bei jedem Unterrichtsgegenſtande und jeder Methode daſſelbe Geſetz oft hundertmal hören müſſen. Zudem wird ſich bei der reichhaltigen Beziehungsfähigkeit und Exemplification eines claſſiſchen Abſchnittes ſelbſt der fähigere Schüler, der ihn ganz in ſich verarbeitet zu haben glaubt, oft genug getäuſcht ſehen und neue Beziehungspunkte entdecken, die ihm neues Intereſſe abgewinnen, welches ohnehin durch den ſteten Fortſchritt zu neuen Abſchnitten rege erhalten wird. Uebrigens muß man ſich von den Wiederholungen des Lernſtoffes keine ſo grelle Vorſtellung machen, als wenn Lehrer und Schüler Jahr aus Jahr ein nur immer an dieſem, ſo zu ſagen, hängen ſollten. Ein Studienjahr, ja die ganze Gymnaſiallaufbahn iſt eine lange Zeit, und wenn in dieſer die weſentlichen Theile des Lernſtoffes unter den verſchiedenſten Formen und Anwendungsweiſen bei zunehmender Kenntniß und Faſſungskraft der Schüler zur häufigen Anregung kommen, deren Uebermaß den Lehrer ſeine eigne Natur vermeiden laſſen wird; ſo iſt eben ſo wenig zu befürchten, daß jene Wiederholungen dem Schüler läſtig werden, als es bei den Wiederholungen in der Mathematik der Fall iſt, welche Hr. Dr. Peter als Beweis gegen die Methode gebrauchen will.

Denn S. 32 f. wird von der Analogie der mathematiſchen Methode mit der hier beſprochenen gegen Ruthardt, welcher jene Analogie anführt, geredet und geſagt, daß zwar jene, wie die vorliegende Methode, von Erfahrungsſätzen ausgehe, nichts fallen laſſe, was jemals dageweſen ſey, ſondern es immer wieder heranziehe und den Schüler zum Feſthalten nöthige; weil ſie aber reine Wiſſenſchaft ſey, was der Lernſtoff nicht ſey, keinen Schritt thue, der mit dem vorgehenden nicht genau zuſammenhänge, und das Vorhergehende immer in dem Folgenden enthalten ſey, ſo daß der Schüler es mit Leichtigkeit mit ſich fortnehme, durch Analyſe des gegenwärtig Gelernten auf das Frühere gelange, keine Einzelnheiten zu merken habe, ſondern ein Ganzes, deſſen Theile er jederzeit reproduciren könne: ſo kommt Hr.

Dr. Peter durch einen gewaltigen **saltus in concludendo** zu dem Schluſſe, daß nichts mehr als die mathematiſche Methode die Unausführbarkeit der vorliegenden Methode beweiſe, weil dieſe nicht alle Eigenſchaften der mathematiſchen habe, da doch nur folgt, daß ſie den Vergleich mit dieſer nicht ganz aushalten kann. Aber welche Disciplin, fragen wir, um uns nicht unnöthiger Weiſe bei der theilweiſen Erhärtung jener Analogie aufzuhalten, welche Disciplin wird ihn aushalten? Keine. Und wird Hr. Dr. Peter gleichen Schluß auf die Unausführbarkeit derſelben machen? Nein. Aber freilich bei der um jeden Preis zu vernichtenden läſtigen Methode und ihrem Lernſtoffe wird er gemacht, und iſt Alles erlaubt! Und doch gibt Hr. Dr. Peter wieder oft genug und gleichſam ſeine Feindſchaft gegen den Lernſtoff momentan vergeſſend zu erkennen, daß der Schüler aus ihm ſehr Vieles auf der niederen Bildungsſtufe, ſehr Vieles auf der höheren lernen und abſtrahiren könne. Uebrigens enthält der oben bezeichnete Lernſtoff bei ſeinen drei Stufen manche Elemente, die ihn dem an der mathematiſchen Methode gerühmten Vorzuge etwas näher bringen, weil die Sätze in ihren Erweiterungen wiederkehren.

Wer gar zu viel bedenkt, wird wenig leiſten.

C.

Früchte der Methode.

Wir kommen nun zum letzten Abſchnitte der Beleuchtung des Hrn. Dr. Peter, zu den Früchten der Methode, und ſehen uns in die Nothwendigkeit verſetzt, gleich den erſten Satz zu beſtreiten, als habe dieſelbe nur den beſchränkten Zweck, die Feſtigkeit und Sicherheit in der lat. Sprache zunächſt in Beziehung auf das Lateinſchreiben und —reden zu erzielen. Es ſind oben noch andere Zwecke bezeichnet, und nichts hinderte den Gegner der Methode, aus der vermeintlichen Beſchränkung herauszugehen und die weiteren Zwecke der Methode als höheres Ziel aufzufaſſen. Wenn Hr. Dr. Peter ferner Ruthardt's Beſchränk-

ung der Schreibübungen in allen Klaſſen außer der oberſten Gymnaſialklaſſe tadelt, weil dieſer glaube, das Ciceroniſche Latein fließe dem Schüler in dieſer Klaſſe in Folge ſeines Lernſtoffes ohne weiteres in die Feder (das glaubt Ruthardt in dieſer Art gar nicht); ſo hat er, wie es auch von Andern geſchah, den Begriff dieſer Beſchränkung weiter ausgedehnt, als es in Ruthardt's Sinne lag. Wollte aber dieſer ſolche Uebungen wirklich zu ſehr beſchränkt wiſſen, ſo ſteht dem Praktiker nichts im Wege, dieſes zu verwerfen, ſich von ſeiner Erfahrung leiten zu laſſen und den Lernſtoff in vielfache Anwendung bei den Exercitien zu bringen. Es will aber Ruthardt die Schreibübungen nur in den unteren Klaſſen beſchränkt und mehr Variation des Lernſtoffes, mündliche Exemplification, Rücküberſetzungen ꝛc. ꝛc. eingeführt wiſſen. Er ſagt S. 190: „Wenn wir das Lateinſchreiben in den untern Klaſſen nur als anſchauliche Fixirung und bedachtſame Anwendung des Erlernten von Seiten des Schülers und als Erprobung der Kenntniß deſſelben durch den Lehrer betrachten und auf das zur Stützung des anderweitigen Unterrichtes Erforderliche beſchränken, ſo geſchieht dieſes hauptſächlich aus dem Grunde, weil dem Schüler eine zuſammenhängende Compoſition in der fremden Sprache nicht früher gelingen kann, als bis jene lebendige Anſchauung dieſer Sprache bis zu einem gewiſſen Umfange und bis zu einer gewiſſen Sicherheit gediehen iſt.“ Und S. 185 f. ſagt er unter Anderem: „Es kann aber das Lateinſchreiben als die einzige ſichere Controlle einer richtigen ſprachlichen Auffaſſung in der Schule gar nicht entbehrt werden. Würde der klaſſiſche Unterricht weſentlich auf die Lektüre allein beſchränkt, ſo müßte dieſe von Jahr zu Jahr mehr in Oberflächlichkeit zerfahren; denn es wäre damit auch der grammatiſchen Grundlage der Boden eingeſchlagen.“

Wenn wir dieſes vorausſetzen, und das überall durchblickende Beſtreben des Hrn. Dr. Peter zurückweiſen, den Lernſtoff als das einzige Mittel zur Erlernung der lat. Sprache darzuſtellen, während wir ihn beim Feſthalten aller bisherigen Elemente nur als ein mächtiges Hülfsmittel betrachten, ſo gewinnen wir einen ganz andern Standpunkt, von dem aus wir ſeinem ſcheinbaren

Unglauben an die Früchte der Methode in der von ihm angenommenen Einschränkung um so leichter begegnen können.

Wenn nun Hr. Dr. Peter schon von seinem Standpunkte aus S. 34 sagt, daß die Erwartungen Ruthardt's zum großen Theile nichts als Täuschungen seyen, woraus folgt, daß er doch einen andern Theil seiner Erwartungen als begründet annimmt, und wenn er S. 35 zugibt, daß das Auswendiglernen von Mustern uns wohl ein Ideal der Klarheit, der Angemessenheit, des Wohllautes und wie sonst die Vorzüge des Styles heißen möchten, erwecke, aber nicht die Fähigkeit gebe, es ihnen gleich zu thun, und wenn er gleichfalls das Studium nachahmungswerther Muster empfiehlt: so sind wir mit diesen gleichsam unfreiwilligen Geständnissen vorläufig zufrieden. **Sunt homines, qui interdum naturae bonitate vincantur.** Denn es wird Niemand einfallen, zu erwarten, daß wir es den gelernten Mustern gleich machen wollen, da uns der classische Lernstoff eben nur ein gegenwärtiges und bewußt gewordenes Ideal jener Eigenschaften und Vorzüge des Styles zum Behufe der möglichst guten Anwendung seyn soll.

Denken wir uns nun die Imitationen nicht so roh, daß wir, um Hrn. Dr. Peters Worte zu gebrauchen, glauben, es müßten oder könnten die Gedanken und die Formen des Lernstoffes ganz so in unsere Produktion herübergetragen werden, wie sie dort stehen; nehmen wir dagegen vernünftiger Weise an, daß jene Gedanken uns nur ein reiches Material zu Verarbeitungen, jene zehn- und zwanzigfach durchgearbeiteten, mit andern ähnlichen Stellen der Classiker verglichenen, bei Exercitien in ihrer Anwendung gezeigten Formen, an denen sich Mund, Ohr und Gefühl für das lat. Idiom gebildet haben, ein klar gewordenes Ideal darbieten sollen, das wir **mutatis mutandis** möglichst nachahmen, wie es eben der Zusammenhang unserer freien Produktion verlangt (denn einen nicht sehr unbehülflichen und lesbaren freien Aufsatz mit einigem Anstriche von lat. Colorit sollte man doch von der Mehrheit der Schüler in der obersten Klasse verlangen können), so werden die Voraussetzungen und Schlußfolgerungen des Hrn. Dr. Peter um so auffallender erscheinen,

je mehr er ſich verwahrt, als wolle er dem Studium nachahmungswerther Muſter irgend wie Abbruch thun. Alſo die Imitationen von Muſtern, die nicht einmal ſo recht durchgearbeitet ſind, noch weniger dauernd im Gedächtniſſe haften, ſind rathſam; die des Lernſtoffes aber, der ganz claſſiſch iſt, der durch vielfache Verarbeitung zur Klarheit gebracht und dem Gedächtniſſe eingeprägt iſt, ſoll zu nichts führen? **Credat judaeus Apella.** Aber freilich die Stellen des Lernſtoffes, welche früher, obgleich nicht ſo ſpeziell behandelt und für die Dauer memorirt, zu den bisherigen gewöhnlichen Imitationen oft gebraucht wurden, dieſe Stellen werden jetzt ganz degradirt und mit vornehmem Stolze als verächtliche Plebejer behandelt, die man zu Imitationen nicht gebrauchen könne, nachdem ſie vom Lernſtoff adoptirt ſind, genau durchgemuſtert und memorirt werden! —

Und wiederum gibt Hr. Dr. Peter zu, „daß durch die Lektüre der Claſſiker dem Gedächtniſſe ein lexikaliſcher Vorrath zugeführt und dieſer Vorrath durch Auswendiglernen geſichert und durch mancherlei mit dem Auswendiggelernten vorzunehmende Uebungen erweitert werde.“ Aber, wird weiter behauptet, „das führt nicht zur Fähigkeit, lateiniſch zu ſchreiben und zu reden; denn Wörter, Redensarten und Wendungen bleiben doch immer in Verbindung mit dem vorliegenden fremden Gedanken und müſſen für den Ausdruck eigner Gedanken noch einmal gewonnen werden.“ Nun ſchlage man uns nicht mehr vor, daß man auch zum Behufe der Erwerbung jener Fähigkeit die Claſſiker fleißig leſen und nachzuahmen ſuchen müſſe; denn ihre Wörter laſſen ſich nicht leicht von der Stelle bewegen, ihre Redensarten und Wendungen ſchwer auf dem Wege der Analogie unſerer Darſtellung appliciren! Das heißt man doch die Gründe aus der weiteſten Ferne herholen, zumal wenn man kurz vorher die Imitationen, wenn man die Memorirung eines Vorrathes von Wörtern, Redensarten und Wendungen gebilligt hat! Oder traut man wirklich Ruthardt und Allen, welche mit ihm einen ſolchen Vorrath von Wörtern, Redensarten und Wendungen, und zwar in ihrer Verbindung in ganzen Abſchnitten, dem Gedächtniſſe des Schülers eingeprägt wiſſen wollen, die Thorheit zu, daß ſie

dieſelben ſclaviſch aus dem Lernſtoffe bei der Imitation angewendet wiſſen wollen, daß ſie nicht vielmehr glauben, jene ſeyen im Geiſte und Zuſammenklang der eignen Gedanken aus dem für Verbindung, Abrundung, Rhythmus und Periodiſirung gewonnenen Urbilde des lat. Idioms noch einmal zu gewinnen? welches Urbild aber eben der claſſiſche Lernſtoff, bei dem man lange ſtehen bleibt, der nach allen Seiten hin erklärt, in vielfache Beziehung gebracht, aufgelöst, überhaupt vielfach variirt iſt und ſich, ſo zu ſagen, in das Weſen des Schülers geſenkt hat, jedenfalls ungleich ſicherer verſchafft, als die Lektüre der Claſſiker, die bei weitem nicht ſo ſorgfältig vorgenommen werden kann, von welcher nur Einzelnes haftet und dieſes oft nicht ganz klar, in der man ſich eben durch die Vertiefung und klare Einſicht in einen kleinen Theil des Sprachgebietes erſt beſſer zurechtfindet, und aus der man nun auf dem Wege der Wiedererinnerung mit größerer Sicherheit Vieles für beſondere Zwecke entnehmen kann, und als die Grammatik, welche uns wohl **grammatice**, aber nicht **latine scribere** lehren kann. Oder werden auch nur die einigermaßen brauchbaren Schüler derjenigen Klaſſen, in welchen von wahrer Imitation die Rede ſeyn kann, nach kurzer Anleitung ſich überall ſo ſclaviſch an das gelernte Original halten, daß ſie ohne Rückſicht auf den Gang der vorgelegten oder eignen Gedanken die gelernten Stellen bei einer fernen Aehnlichkeit ohne weiteres einflechten, ſtatt zu unterſuchen, was und wie ſie es brauchen können? Und iſt nicht dieſer gerade durch die Methode und ihren Lernſtoff ſehr oft eintretende Vergleichungsprozeß ein bedeutendes Mittel zur Verſtandesbildung? Wenn ſich der Schüler ſchon bisher aus ſeiner Grammatik und ſeiner Lektüre Vieles abſtrahirte, ſo wird er es noch mehr aus dem verdaueten und überall gegenwärtigen Lernſtoffe thun. Und wenn man Vocabeln und Phraſen außer dem Zuſammenhange nicht ohne Gewinn lernen läßt, ſo muß der Gewinn ihrer Erlernung im Zuſammenhange noch ungleich größer ſeyn, weil man nun auch ſieht, wie ſie ſich in den einzelnen Fällen im Zuſammenhange ausnehmen, aus welchem ſie wieder durch die Manipulationen der Methode in viele ander-

weitige Verbindungen und Vergleiche gebracht werden. Wie aber ſolche Elementar-Vocabulare einzurichten ſeyen, indem nämlich den zu memorirenden Vocabeln, Phraſen und Flexionen Sätze untergelegt werden, in welchen die Hauptbedeutungen einer Vocabel repräſentirt und etymologiſch verwandte Wörter neben einander geſtellt ſind, hat bekanntlich Mager gelehrt. Sollte es nun nicht förderlich für das Lateinſchreiben ſeyn, wenn bei ſchwierigen ſchriftlichen Exercitien der Schüler gelehrt und angehalten wird, oft Ausdrücke, Conſtruktionen, die der Lehrer ſonſt entweder ſelbſt bezeichnet oder den Schüler unter zeitraubender und doch oft fruchtloſer Mühe in dem Lexikon (Wendungen, Verbindungen, Periodiſirungen ꝛc. kann dieſes ſchon gar nicht zeigen) ſuchen läßt, aus ſeinem Lernſtoffe zu finden und auf dem Wege der Analogie anzuwenden, in ſo weit dieſer ausreicht?

Aber der Lernſtoff enthält, ſagt Hr. Dr. Peter S. 36, bei weitem nicht alle Wörter und Beziehungen, und der Schüler muß ſich für den Fall des Lateinſchreibens ſchon in einem größeren Gebiete der claſſiſchen Latinität bewegen, um Alles, was ſeinem Bedürfniß entſpricht, daraus zu entnehmen. Alſo hier darf und kann er doch Wörter, Redensarten und Wendungen in ſeine Arbeit herübertragen, bei dem Lernſtoffe kann er es nicht! **Dicit ille quidem multa multis locis; sed aqua haeret, ut ajunt.** Freilich wenn ihm jenes große Gebiet ſchon leicht zugänglich iſt, ſo brauchen wir den Lernſtoff nicht mehr. Aber wer hat ihm denn den Zutritt zu dieſem Gebiete erſchloſſen? Was gab ihm die freie Bewegung in demſelben? Etwa die Grammatik, die Uebungen und die Lektüre? Aber dieſe haben wir gleichfalls, und wir fügen den claſſiſchen Lernſtoff hinzu, der, wenn natürlich nicht alle Wörter, doch ſo viele Redensarten, Wortſtellungen, Wendungen und Verbindungen enthält, daß der Schüler in den meiſten Fällen in ihm einen Leitſtern und ein Muſterbild findet, ohne zu glauben, daß er überall Alles, was und wie es darin enthalten iſt, in ſeine Arbeit aufnehmen könne, wenn er ſeinen Lernſtoff mit Verſtand zu benützen gelernt hat, was bei den häufigen Uebungen und Imitationen nicht ausbleiben kann.

Ego, utrum
Nave ferar magna, an parva, ferar unus et idem.

Und warum ſoll denn, wie Hr. Dr. Peter ſagt, das, was der Schüler aus jenem großen Gebiete entlehnt, und was, wie er gleichfalls ſagt, vielleicht weniger iſt, als was er aus ſeinem Lernſtoffe entnehmen kann, mehr eigentlicher Beſitz für ihn ſeyn, als das, was er aus dem Lernſtoffe, einem Theile des großen Ganzen, nimmt? Hat er ſich nicht auf dem kleineren Gebiete des Lernſtoffes mehr geübt, als auf jenem größeren? Hat er nicht auch den kleineren Lernſtoff ſtets im Lichte des ganzen Sprachgebiets und zum Theile auch dieſes wieder in dem des Lernſtoffes zu betrachten und dadurch das ganze Gebiet erſt recht zu überſchauen gelernt? wenn er anders nicht, ohne nach allen Seiten rechts und links ſich umzuſehen, jenes kleine Gebiet durchgewandert iſt, wie ſich Hr. Dr. Peter die Sache einſeitig zu denken ſcheint, welcher da glaubt, derjenige könne ſich auf dem weiten Meere nicht zurecht finden, welcher einen kleinen Theil deſſelben nur unter fremder Leitung zu befahren gelernt habe und ſich nun auf einem Male durch eigene Kraft auf dem weiten Ocean vor Irrfahrten ſchützen ſolle! Nun, ſo lehre man keinen angehenden Schiffer, in kleinen Räumen ſich üben, ſondern vertraue ihn ſogleich der hohen See zum ſelbſtſtändigen Tummelplatze, zum Spiele der Winde und Wellen an; und man überlaſſe den angehenden Lateiner auf dem unermeßlichen Sprachgebiete ohne Leiter ganz ſeiner eignen Kraft, und erſpare dabei noch die Koſten für die Lehrer: er wird ſich ſchon ſelbſt zurecht finden und vom lateiniſchen Roſſe nicht über den Hals abgeworfen werden! **Sed tamen amoto quaeramus seria ludo.** Wandert denn der Schüler, ſo lange er eben Schüler iſt, allein auf dem großen Gebiete herum? Hat er nicht auch hier ſeinen Führer, und muß er ihn nicht haben, um ſich nicht meiſtens zu verirren? Wer das Kleine nicht recht gelernt hat und zu behandeln weiß, wird ſich auch im Großen nicht gehörig zurecht finden. Wer die Pflanzen eines kleineren botaniſchen Gartens unter eigner und fremder Analyſe und unter ſteter Hinweiſung auf die Pflanzenwelt im Allgemeinen recht ſtudirt hat, der wird

ſich auch, ſo oft er in einen größern eintritt, bald einheimiſch finden; denn er hat ſich den Pflanzentypus eigen gemacht. Wie wir aber dem Wege der Natur folgend den Schüler abwechſelnd vom kleineren Kreiſe zum größeren führen und von dieſem wieder zu jenem, gleich einem angehenden Reiter, der ſich im kleinen Kreiſe der Reitbahn übt und dann im Freien von ſeiner Uebung Gebrauch macht, aber doch oft wieder zur Reitbahn zurückkehrt, bis er ſich in ſeiner Kunſt befeſtiget hat, und wie wir dabei ſtets zur Abſtraction u. wiſſenſchaftlichen Syntheſe zurückkehren und Uebungen zur Erreichung einer freieren Bewegung anſtellen, iſt bereits für jeden Vorurtheilsfreien zur Genüge erörtert worden. Zudem iſt nicht außer Acht zu laſſen, daß ſich die nur etwas regſamen Schüler ſelbſt manchen neuen und ſelbſtſtändigen Weg bahnen und oft das, was ſie auf dem großen Gebiete der Sprache erbeuten, an ihren Lernſtoff anknüpfen und aus dieſem Beziehungen und Analogien in jenes übertragen werden. In dieſer Hinſicht halten wir es für ſehr zweckdienlich, dem Schüler oft auch bei diktirten Themen zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in das Lateiniſche zu geſtatten, Wörter und Gedanken, die nicht im Thema enthalten ſind, nach eignem Ermeſſen aus ſeinem Lernſtoffe oder den geleſenen Claſſikern beizufügen, wobei der Lehrer nur zu beachten hat, ob die Zuſätze zu dem Thema paſſen und gut lateiniſch ausgedrückt ſind.

Viam qui nescit, qua deveniat ad mare,
Eum oportet amnem quaerere comitem sibi.

Endlich finden wir S. 37 das Geſtändniß des Herrn **Dr.** Peter, daß er den Lernſtoff allein ins Auge faſſe, daß Ruthardt allerdings daneben den grammatiſchen Unterricht und einige Schreibübungen beſtehen laſſe; weil dieſer aber das nicht berückſichtige, was die andern Zweige des Unterrichtes leiſten (Ruthardt läßt ſie keineswegs außer Berückſichtigung), die Grammatik und die Schreibübungen beſchränke und ſeinem Lernſtoffe überſchwänglichen Nutzen beimeſſe, ſo wird nun gleichſam zur Vergeltung der Lernſtoff überſchwänglich herabgeſetzt, als führe er nun einmal nicht zum Lateinſchreiben. Alſo die Muſter des Lernſtoffes, aus denen nach Hrn. **Dr.** Peters mehrerwähnten

Worten ſo Vieles gelernt, an die ſo Vieles angeknüpft werden kann, die uns ein Ideal der Klarheit, Angemeſſenheit, des Wohllautes darbieten, die, wie es nun auch S. 37 heißt, dazu dienen können, Begriffe und Regeln in reichem Maße zuzuführen und recht feſt zu begründen, die, wie man in Folge der recht verſtandenen Uebungen mit dem Lernſtoffe hinzuſetzen muß, die Urtheilskraft bilden und das Gedächtniß für leichteres Feſthalten und Verſtehen anderer gehörter und geleſener Stellen ſtärken, dieſe Muſter des Lernſtoffes geben dem Schüler nicht jene geiſtige Kraft und jenes Vermögen, aus ihnen einen Leitſtern zu entnehmen, ſobald er lateiniſch ſchreiben ſoll!

Doch müſſen wir, um Hrn. Dr. Peter kein Unrecht zu thun, beifügen, daß er zu dieſer und ähnlichen ſonſt unbegreiflichen Folgerungen nur unter der Vorausſetzung kommen kann, wenn aufwärts keine hinreichenden ſchriftlichen, ſondern zunächſt nur mündliche Uebungen zu dem Lernſtoffe hinzukommen; wenn dieſe zunächſt nur in mündlichen Reproduktionen beſtehen und der Schüler nicht angehalten wird, bei ſeinen ſchriftlichen Arbeiten auf eignen Füßen zu ſtehen und die in jenen vorkommenden Fälle auf dem Wege der Analogie und Combination, wie aus ſeinem Lernſtoffe, ſo aus ſeiner Lektüre und der Grammatik zu entlehnen; wenn namentlich der Lehrer nicht oft bei Extemporalien und ſonſtigen Exercitien, die er anfangs offener, nach und nach aber freier und verſteckter nach dem Lernſtoffe einrichtet, auf eine analoge Nachahmung hinweist, wodurch der Schüler ſeinen Stoff leicht und frei für ſelbſtſtändige Arbeiten beherrſchen und anwenden lernt; wenn endlich der Lehrer ſo einſeitig iſt, bei den Exercitien und ſelbſt bei Imitationsaufgaben nur die im Lernſtoffe enthaltenen analogen Ausdrucksweiſen und Wendungen gelten zu laſſen, andere aber, obgleich ebenfalls richtige, zu verwerfen. In ſo fern ſind wir weit entfernt, das zu beſtreiten, was S. 38 f. geſagt wird. Wir tadeln hier nur, daß ſich Hr. Dr. Peter die Beſchränkungen der Grammatik und der Stylübungen von Seiten Ruthardt's zu weit ausgedehnt denkt, daß er unter dieſem Scheine auf dem Wege theoretiſcher Betrachtung den Lernſtoff bei Allen, welche ſich von der Methode und ihrem Gange keine

rechte Vorſtellung gemacht haben oder machen wollen und dann ſeine Schrift ohne richtige Prüfung der Sache leſen, in unverdienten Mißcredit bringt, ſtatt als tüchtiger Praktiker das Praktiſche der Methode hervorzuheben, das Unpraktiſche fallen zu laſſen und ſo zu weiteren Erfahrungen behülflich zu ſeyn. Hätte er dieſes Letztere gethan, ſo würde er nach entſprechender Zeit jene geiſtige Kraft, von der er S. 39 ſpricht, und die den Schüler in allen einzelnen Fällen leiten ſoll, neben den übrigen Zweigen des Unterrichtes auch auf dem Wege der mit gutem Willen, Ernſt und Verſtand angewendeten Methode bei der Mehrzahl der Schüler um ſo ſicherer erzielt haben. Denn er ſagt daſelbſt richtig und ganz in unſerem Sinne, daß mit der Anwendung von Begriffen und Regeln für das Lateinſchreiben noch nicht Alles gethan ſey, daß man ſich dabei oft nach Grundſätzen oder Ideen die Regeln erſt bilden müſſe, daß die Vorzüge des Styls im Allgemeinen und des lateiniſchen insbeſondere bei Anfertigung eines freien Aufſatzes tauſend Rückſichten fordern, die eben ſo wenig alle in der Grammatik (hierin gibt er alſo Ruthardt vollkommen Recht) als im Lernſtoffe enthalten ſeyn können. Wir nehmen dieſe Behauptungen nach Allem, was wir bisher von dem gleichmäßigen Fortbeſtande der Grammatik, von der Art des Memorirens und der Behandlung des Lernſtoffes, von ſeiner ſteten Beziehung auf die Grammatik und ausgedehnte Lectüre, welche beide ſelbſt wieder durch die Methode feſter begründet werden und im Gedächtniſſe haften, von den Abſtractionen, die ſich der Schüler ſelbſt daraus macht, von der Entwickelung eines Ideales des guten Styls, von der Nothwendigkeit, erſt lateiniſch fühlen und denken zu lernen, ehe man lateiniſch ſchreiben und reden kann, von den zu eigner Erfahrung führenden Stylübungen und freien Ausarbeitungen, und von der dadurch und durch beſtändige Vergleiche und Analogiſirung geſchärften Urtheilskraft ꝛc. ꝛc. geſagt haben, ganz für uns in Anſpruch und geben gerne zu, was S. 40 ſteht, daß der gute Latiniſt eben ſo wenig durch bloße Theorie und das bloße nicht mit häufigen Verſuchen der Nachahmung verbundene Studium claſſiſcher Muſter ausgebildet werde, als der Feldherr durch das Studium der

ausgezeichnetſten Feldzüge und Kriegskünſte anderer Heerführer, obgleich dieſes von Hrn. Dr. Peter gebrauchte Gleichniß in ſeiner Anwendung auf die Methode in etwas hinken dürfte. Denn der werdende Latiniſt befindet ſich doch immer mitten unter den Muſtern, ſowohl denen des Lernſtoffes, als denen der Lectüre; er überſieht, analyſirt, reproducirt ihre hundertfachen Stellungen und Verbindungen der Wörter und gewöhnt durch ſtete unmittelbare Anſchauung ſeine äußeren und inneren Sinne an ſie und gewinnt dadurch ungemein viel; der werdende Feldherr aber ſieht die Feldzüge meiſt nur durch die dunkle Brille des beſchreibenden Buches; ſie ſelbſt aber kann er, auch wenn er etwa einen Theil derſelben durchwandert, weder in ſolcher quantitativen noch qualitativen Ausdehnung ſehen.

Und ſollte, um wieder auf jenen Punkt zurückzukehren, ein analytiſch und ſynthetiſch durchgearbeiteter, oft reproducirter und in das Gedächtniß niedergelegter Lernſtoff nicht ſchon an und für ſich ohne ſchriftliche Uebungen des Schülers Gefühl und Geiſt an jene einfache und concrete Darſtellungsweiſe, an jene ſtrenge Durchführung der Tropen und an jene Genauigkeit der Satzfügung gewöhnen, wovon S. 40 die Rede iſt, und was kein Lehrbuch ausreichend lehren, was man zunächſt an dem von Ruthardt beleuchteten Lernſtoffe lernen kann, ſo daß die zur rechten Zeit eintretenden Extemporalien und Exercitien um ſo leichter gedeihen und eine gute Vorſchule für freie Aufſätze werden, je häufiger jene durch geſchickte Auswahl und überlegte Entwerfung der Ueberſetzungsſtücke ſich an den Lernſtoff anlehnen?

Wie nützlich es aber ſey, daß Lehrer und Schüler ein gemeinſames geiſtiges Eigenthum beſitzen, bedarf keiner weiteren Begründung und iſt ſchon im J. 1838 von Döderlein (Pädag. Bekenntniſſe S. 21) angedeutet worden, welcher ganz im Sinne der hier erörterten Methode ſeine Schüler jährlich mit einem gewiſſen Cyclus altclaſſiſcher Werke vertraut macht, weil dieſe ihm ſelbſt beſonders geläufig und gewärtig ſind.

Man ſieht, daß Hr. Dr. Peter ſeinen Kampf gegen den nicht ſelten faſt unwillkührlich gelobten Lernſtoff und deſſen Wirkſamkeit für das Lateinſchreiben unter dieſen Vorausſetzungen nicht durchführen kann.

Noch weniger aber läßt ſich die Wirkſamkeit deſſelben für das Lateinſprechen in Abrede ſtellen, was nur ſo mit einem Machtworte zu thun, wie Hr. Dr. Peter S. 41, natürlich nicht zum Siege führen kann. Derſelbe hat bisher nur von der Unzulänglichkeit des Lernſtoffes für ſchriftliche Darſtellungen geſprochen und ſogar S. 38 (wo er aus Ruthardt's Forderung, die Ueberſetzung der Muſterſtücke nur mündlich zu machen, einen Beweis für ſeine Behauptungen in Bezug auf die Nothwendigkeit ſchriftlicher Uebungen ſchöpfen will) ſelbſt erklärt, daß bei mündlichen Uebungen ein anderes Verhältniß und dem Schüler leichter ſey, zu befriedigen, weil er ſich immer an den Lehrer anlehnen könne, weil ſeine Kräfte durch die Anſprache des Lehrers geſteigert werden und er das Rechte oft ſogar durch eine gewiſſe Anempfindung treffe. Demnach werden die an den Lehrer und Lernſtoff zugleich ſich anlehnenden ſucceſſiven Sprechübungen, wie wir ſie oben bei dem Gange der Methode angedeutet haben, um ſo leichter gedeihen; letzterer bietet dem Schüler nebſt der Form, für welche durch häufige Vornahme Ohr und Mund gefügig geworden ſind, auch den im Gedächtniſſe haftenden Gedanken dar, an den bei der ſachlichen Erklärung des Abſchnittes ohnehin oft noch andere moraliſche, hiſtoriſche ꝛc. Bemerkungen angeknüpft wurden; und weil der Schüler bei den Sprechübungen oft um den Gedanken verlegen iſt, ſo kommt er natürlich auch mit der Form nicht recht vorwärts und iſt dann ſcheu und muthlos, während er ſich bei dem Vorhandenſeyn des Gedankens freier und leichter bewegt, zumal wenn er bereits eine beträchtliche Menge von Stoff im Gedächtniſſe hat, der ihm die leichte Möglichkeit darbietet, Gedanken und Formen für ſeine momentane mündliche Erörterung zu entlehnen.

Indeſſen nehmen wir auch für dieſe Uebungen vorzüglich die mündlichen Reproductionen geleſener Abſchnitte der Claſſiker, wie wir ſie oben bei dem Gange der Methode bezeichnet haben, und die Extemporalien in Anſpruch, und wir ſind keineswegs ſo excluſiv, als Hr. Dr. Peter, der Seite 41 die Behauptung aufſtellt, daß für Lateinſchreiben und —reden gerade das, was Ruthardt herabzudrücken ſuche, nämlich das häufige, früh zu

beginnende Lateinſchreiben, verbunden mit einer ausgedehnten Lectüre, die beſte und allein zum Zwecke führende Schule gewähre. **Pergis pugnantia secum frontibus adversis componere.** Und doch ſind dem Lernſtoffe ſchon mancherlei Vortheile zugeſtanden worden, und werden abermals S. 45 die Worte gebraucht: „ſo großen Werth die einzelnen Sätze auch an und für ſich haben mögen.“ Was die Lectüre betrifft, „ſagt Ruthardt S. 179“ ſo wird ſich dieſe mit dem Anerkenntniſſe begnügen müſſen, einen mäßigen Grad von Gewandtheit und Fertigkeit im Ueberſetzen und einen oberflächlichen Einblick in Geiſt, Kunſt und Leben der Alten zu erzielen. Gerade ihre Eigenſchaft als ein Aggregat vager Kenntniſſe und Vermuthungen macht die Begränzung im engen Kreiſe, der die Orientirung erleichtert und wo dann das Verſtändniß jene unbeſtimmten Erinnerungen in ein ſicheres Bewußtſeyn ſammelt, erſt recht fühlbar. Aus dieſer Wurzel mag dann die Lectüre luſtig ihre Zweige nach allen Richtungen verbreiten.“ Denn die Vertiefung in den Lernſtoff wird auch die Folge haben, daß der Schüler nicht nur den Inhalt ſchöner, ihn individuell anſprechender Stellen der Claſſiker und mit dieſem auch die Form wenigſtens der Hauptſache nach leichter behält, ſondern auch überhaupt auf hervorſtechende Bedeutungen, ſchöne Stellungen und Verbindungen der Wörter und Sätze aufmerkſamer iſt, zumal wenn der Lehrer bei der Wahl oder Entwerfung des Thema's zu Exercitien oft auch auf das Geleſene Rückſicht nimmt.

Zuletzt ſpricht Hr. Dr. Peter S. 42 ff. von dem Gedächtniſſe, deſſen Stärkung Ruthardt aus dem Betreiben der vorgeſchlagenen Gedächtnißübungen erwartet, was jener widerlegen zu müſſen glaubt, „um dem dadurch etwa hervorgebrachten Eindrucke zu begegnen.“ Zu dieſem Behufe führt er ungefähr Folgendes an: „Bei Völkern, die auf einer tiefen Stufe der Civiliſation ſtehen und der Schreibkunſt entbehren, verlaſſen die hiſtoriſchen Erinnerungen den Boden der Wirklichkeit und geſtalten ſich in der Sage zu einem freien Gebilde der Einbildungskraft um, indem die in der Wirklichkeit zufälligen

und zerriſſenen Thatſachen durch Idealiſirung in einen lebendigen Zuſammenhang von Urſache und Wirkung treten, wo das eine ſich an das andere anſchließt und Alles zu Einem Ganzen für die Vorſtellung zuſammentritt. Dieſe Verwandlung der Wirklichkeit in ein Product des Geiſtes und der leichte Uebergang von Einem auf das Andere iſt aber eine Unterſtützung des Gedächtniſſes, das derſelben um ſo mehr bedarf, je mehr es für die wiſſenſchaftliche Laufbahn in Anſpruch genommen wird. Aber auch die Wiſſenſchaft hat es mit der Poeſie gemein, daß ſie inneren Zuſammenhang bezweckt und das Gedächtniß dadurch unterſtützt, daß ſie ſich in allgemeinen Begriffen und Regeln bewegt, die wegen ihrer Allgemeinheit durch vielerlei Dinge wieder in der Seele erweckt werden und ſich durch häufige Wiederholung um ſo feſter ſetzen. Auf dieſen beiden Gebieten leiſtet das Gedächtniß auch ohne abſichtliche Uebung am meiſten, weil dieſe ſich von ſelbſt einfindet. Dagegen werden alle Dinge, die jene poetiſchen und wiſſenſchaftlichen Elemente nicht an ſich haben, die mehr ſtoffartig ſind, d. h. mehr den Charakter der realen Wirklichkeit an ſich tragen, dem Gedächtniſſe immer große Schwierigkeiten machen; bei dieſen können die Gegenſtände nur durch abſichtliche und methodiſche Wiederholung in unſerm Kopfe feſtgehalten werden, es ſey denn daß irgend eine beſtimmte Beſchäftigung uns immer zu dem Stoffe zurückführt, wo dann derſelbe Erfolg eintritt. — Aus dieſem allgemeinen und an ſich richtigen Räſonnement macht nun Herr Dr. Peter einen Schluß auf den Lernſtoff und ſpricht mit wenigen Worten, die Anwendung auf unſern Gegenſtand dem Leſer überlaſſend, den Zweifel aus, ob es häufig gelingen werde, den Schüler durch den Lernſtoff anzuregen, ob ſich dieſer nicht, ſo bald er ſich aus demſelben das ihm Gemäße angeeignet habe, des Uebrigen als einer hemmenden Maſſe entledigen werde, ob das Gedächtniß wirklich durch die Uebungen mit dem Lernſtoffe geſtärkt werde, und endlich ob der Lernſtoff ſich im künftigen Leben nicht wieder verliere.

Hier müſſen wir uns vor Allem abermals gegen die Schlußfolgerung erklären. Wenn auch bei dem Lernſtoffe und ſeinen

Uebungen nicht jene Unterſtützung des Gedächtniſſes eintreten ſollte, wie bei der durch Idealiſirung hervorgerufenen Zuſammenfaſſung der vereinzelten Thatſachen in der Poeſie einerſeits, bei der Einheit, dem inneren Zuſammenhange und der durch Allgemeinheit der Begriffe bedingten häufigen Wiederholung in der Wiſſenſchaft andererſeits; ſo folgt daraus noch nicht, daß das Verfahren bei der Uebung des Lernſtoffes in Bezug auf das Gedächtniß nicht naturgemäß ſey, wie Hr. Dr. Peter S. 44 ſagt; denn ſonſt müßte man ja alles Memoriren von Dingen, die nicht in die Kategorie ſeiner Vorausſetzung gehören, aufgeben; es folgt um ſo weniger, als er ſelbſt zugibt, daß derſelbe Erfolg, wie bei den Gegenſtänden von poetiſcher und wiſſenſchaftlicher Form, eintrete, wenn uns eine beſtimmte Beſchäftigung immer zum Umgange mit den ſtoffartigen Gegenſtänden zurückführe. Dieſes iſt aber bei den Uebungen mit dem Lernſtoffe und dem ganzen lat. Sprachunterrichte für die Gymnaſialzeit der Fall. Somit iſt vorläufig für dieſe Zeit ſeine Schlußfolgerung nach ſeinem eignen Zugeſtändniß beſeitigt. Wenn ferner dieſe Uebungen des Lernſtoffes als etwas Einzelnes in fortwährende Beziehung und Verbindung mit dem Allgemeinen, dem Begriffe, der Regel und dem ganzen Sprachgebiete gebracht werden, und ſomit jenem dem menſchlichen Geiſte inwohnenden Geſetze der Einheit und des inneren Zuſammenhanges entſprochen wird, wie Hr. Dr. Peter verlangt, und wenn eben dieſe allgemeinen Begriffe und Regeln durch vielerlei Fälle im Lernſtoffe wieder erweckt werden und durch häufige Wiederholung ſich mit dieſem feſtſetzen; ſo haben wir für die Unterſtützung des Gedächtniſſes eben das, was derſelbe S. 43 fordert, und es werden ſich dieſe beiderſeitigen Beziehungen im Geiſte des nur etwas regſamen und mit der Methode vertraut gewordenen Schülers noch öfter auf natürlichem Wege geſtalten, als der Lehrer dazu abſichtliche Veranlaſſung gibt.

Und wenn, was Hr. Dr. Peter in ſeiner ganzen Beleuchtung ganz außer Acht gelaſſen hat, indem er den Lernſtoff nur als Stoff und reale Wirklichkeit betrachtete, wenn alſo der reiche, mit der Form in das Gedächtniß aufgenommene Gedankeninhalt

des auch in dieſer Hinſicht mit Bedacht gewählten Lernſtoffes die vielfachſte Gelegenheit zur Idealiſirung darbietet und ihn als Vereinzeltes theils mit andern Stellen des Lernſtoffes, theils mit anderweitig geleſenen, gehörten und im Leben vorkommenden Dingen in allgemeine Verbindung zu bringen, und wenn mit dem Gedanken auf dem Wege der Ideenaſſociation unbeſtreitbar auch die lat. Form als das Zeichen jener Vorſtellungen zurückkehrt, in der man ihn feſt aufgenommen hat: ſo haben wir auch hier ein Unterſtützungsmittel für die gedächtnißmäßige Erlernung der Form, wie es Herr Dr. Peter verlangt. Oder kann er widerſprechen, daß anſprechende Gedanken, die er mit Aufmerkſamkeit geleſen und namentlich mehrmals geleſen hat, wie ſie z. B. in den in der Schule öfters behandelten Klaſſikern vorkommen, ihm ohne augenblickliche, wenigſtens theilweiſe Wiedererinnerung an die Form, in welcher ſie ausgedrückt waren, zurückkehren? Um wie viel ſicherer und vollſtändiger aber werden beide als unzertrennlich zurückkehren, wenn ſie nach vorausgegangener Analyſe rationell memorirt wurden und man unter verſchiedenen Formen oft auf ſie zurückkam! Eben ſo treten auch die unter einer beſtimmten Form aufgenommenen Gedanken in unſere Seele zurück, ſo bald ſich eine jener analoge Form unſerm Geiſte darſtellt, und es beſteht dadurch jene Wechſelwirkung der allgemeinen und beſonderen Thätigkeit des Gedächtniſſes, die ein bedeutendes Unterſtützungsmittel für dieſes iſt. Es wäre ſomit, ohne daß wir dieſes weiter auszuführen nöthig haben, die Bedingung gegeben, den Lernſtoff auch über dem Gymnaſium ohne fortgeſetzte abſichtliche Repetitionen durch die Unverlierbarkeit der aufgenommenen und mit unſerm Denk- und Gefühlsvermögen verwachſenen Ideen wenigſtens in ſeinen Hauptpartien feſt zu halten.

Indeſſen wollen wir dieſes nicht einmal beſonders urgiren, und wir halten es für eine ziemlich gleichgültige Sache, ob der Lernſtoff ſammt den Regeln für diejenigen, welche aus dem Sprachſtudium kein Berufsſtudium machen, nach ihrem Abgange vom Gymnaſium bleibe oder nicht, wenn er nur mit dieſen ſeine erwarteten Wirkungen gehabt hat. Uns iſt er nicht Zweck, ſondern nur Mittel, durch welches wir den Schüler neben ander-

weitigen, bereits erwähnten, Zwecken vermittelſt der rationellen Memorirung und durchgearbeiteten Aufnahme eines kleineren Theiles der Sprache mitten in das Gebiet der Sprache ſtellen, ihre Geſetze leichter erfaſſen, in ihre eigenthümliche Vorſtellungs- und Ausdrucksweiſe, in ihr Colorit durch fortlaufende Wechſelbeziehung, durch mündliche und ſchriftliche Uebung eindringen laſſen, mit einem Worte bei ihm anfangs einen Inſtinct der Analogie, wie das Mager nennt, und dann einen Sprachgeiſt erzeugen wollen, der nicht mehr verloren geht, der, wie der genannte Gelehrte ſagt, den Schlüſſel zur Bildung und zum Verſtändniſſe auch derjenigen Wörter derſelben Sprache gibt, welche der Lernende noch nicht gehört hat. Dieſen Sprachgeiſt wird der Lehrer bei den Schülern am meiſten anregen, der ihn ſelbſt beſitzt und namentlich willig und die Schüler anregend und ermuthigend in jene Uebungen und Beziehungen eingeht. Wer freilich ohne Sinn für möglichſt erfolgreiche Leiſtungen in ſeinem Berufe auch mit geringen zufrieden iſt, oder im ſelbſtgefälligen Wahne, ſchon die beſte Methode zu haben und weder etwas vergeſſen noch etwas lernen zu müſſen, die vorgeſchlagene Methode nur als eine Laſt betrachtet, die er mit Widerwillen aufnimmt und je eher deſto lieber wieder abſchüttelt und deßhalb ſein Ohr den Gründen verſtopft, quae non aurificis statera, sed quadam populari trutina examinantur, oder wer ſie mit lauterem Mechanismus ausübt, der wird freilich ſeinen Schülern gleich beim Beginne keine erhebende und belebende Vorſtellung von ihrem Weſen und ihren Wirkungen beibringen, und dann doch Schlüſſe aus ſo gewonnenen Reſultaten ziehen, gegen welche ſich Ruthardt S. 233 in aller Form verwahrt.

Wer fertig iſt, dem iſt nichts recht zu machen;
Ein Werdender wird immer dankbar ſeyn.

Um jedoch wieder auf das Gedächtniß zurückzukommen, ſo haben wir geſehen, daß es der nöthigen Unterſtützungsmittel bei den Uebungen des Lernſtoffes und der Wechſelwirkung der allgemeinen und beſonderen Thätigkeit deſſelben keineswegs entbehre. Es iſt demnach auch zu erwarten, daß es durch concentrirte,

rationelle und feſte Einübung der Lernſtücke, durch häufige Rückkehr zu dieſen unter verſchiedenen Formen eine bedeutende Stärkung erhalte und namentlich für das Behalten der Einzelnheiten fähiger werde, als durch die bisherigen Gedächtnißübungen, da das momentan Memorirte ſchnell wieder vergeſſen wird, in der Regel nur Totalerinnerungen bleiben und bei den meiſten Schülern vorzugsweiſe nur die Fähigkeit erzielt wird, wohl das Allgemeine, nicht aber das Einzelne zu behalten. Wenn wir auch zugeben, daß jene Thätigkeit des Gedächtniſſes in Feſthaltung von Dingen allgemeiner und geiſtiger Natur umfaſſender und werthvoller iſt, als die letzte, ſo iſt doch auch dieſe eine werthvolle Zugabe und oft ſehr nothwendig. Sollte es nicht für die Geiſtesbildung im Allgemeinen, alſo auch für die Schärfung des Wiedererinnerungsvermögens und die Stärkung des Gedächtniſſes und für die Sprachbildung insbeſondere nützlicher ſeyn, wenn der Schüler oft angehalten wird, Ausdrücke, Conſtructionen und Wendungen, ſtatt ſie aus dem Lexicon oder der Angabe des Lehrers zu entnehmen, vermittelſt des Nachdenkens aus dem memorirten Lernſtoffe, ſowie aus ſeiner Lectüre, herzuholen, deren einzelne Theile ihm eben durch jene Uebung leichter, auch ohne förmliche Memorirung, als Wiedererinnerung zurückkehren? wenn ferner durch häufiges Fragen nach einem Worte, einer Wendung des Lernſtoffes die Spannung und geiſtige Sammlung aller Schüler rege erhalten wird? Dem beſcheidenen Zweifel des Hrn. Dr. Peter alſo, ob dieſe Stärkung des Gedächtniſſes aus der Methode erfolge, wollen wir im Hinblicke auf die in der Praxis zu ſehr außer Uebung gekommene alte Lehre, **repetitio est mater studiorum**, und auf das, was wir oben von dem **ingenium aquatile** und **marmoreum** geſagt haben, die eben ſo beſcheidene Hoffnung des Erfolges entgegenſetzen. Auf welcher Seite die Wahrheit liege, kann ſich zunächſt nur in der Zukunft nach langjähriger Ausübung dieſer oder ähnlicher Gedächtnißübungen herausſtellen.

Und dieſe Uebungen, wie wir ſie aus Ruthardt's Schrift, der bisherigen fremden und eignen, wenn auch noch kurzen, Praxis und aus fleißigem Denken gefaßt und der guten Sache unſern

Tribut in redlicher Geſinnung zollend, dargeſtellt haben, die wir ſchon im J. 1841 bei dem Bekanntwerden des Ruthardt'ſchen Vorſchlages billigten und ſpäter in einem amtlichen Berichte als empfehlenswerth bezeichneten, noch ehe wir mit der oben erwähnten Beobachtung ihres Ganges und Erfolges an einzelnen k. preußiſchen Gymnaſien beauftragt worden waren, dieſe Uebungen werden und ſollen den Schüler nicht in der Art vorzugsweiſe beſchäftigen, daß der Allgemeinheit der Bildung ein Abbruch geſchehe. Auch werden ſie nicht die nun einmal von der Zeit gebotene Mannichfaltigkeit der Unterrichtsgegenſtände, die viele Pädagogen wegen der Zerſplitterung der Kräfte für ſchädlich halten, Herr Dr. Peter aber wegen der Wahrſcheinlichkeit als nützlich betrachtet, daß unter ſehr vielen in der Schule gelehrten Dingen doch einige wenige durch das Entgegenkommen innerer Regungen den göttlichen Funken in der Bruſt des Schülers wecken, ſie werden, ſagen wir, dieſe Mannichfaltigkeit nicht beeinträchtigen, wohl aber wenigſtens in einem Gegenſtande eine größere Concentrirung, Vertiefung und Erhöhung der Selbſtthätigkeit und Beobachtungsgabe auch bei den weniger talentvollen Schülern begründen und durch Verſenkung des jugendlichen Geiſtes in ſchöne, ebenmäßige Formen und ideale Gedanken und Vorſtellungen, um welche letztere es uns bei der Erlernung einer Sprache gleichfalls zu thun iſt, nicht ohne mehrſeitige erſprießliche Folgen bleiben und gleichfalls berufen ſeyn, manchen Funken anzufachen. Wenn ein ſo kenntnißreicher und ſcharfſinniger Mann, wie Hr. Dr. Peter, bei dem eifrigſten Beſtreben, die Methode zu beſeitigen, aber unbekümmert um das, was ſich bereits durch die Praxis gebildet hat und noch bilden kann und wird, keine andern Gründe gegen ſie beizubringen vermag, als die er, freilich von ſeinem bloß theoretiſchen und theils aus Mißverſtändniß hervorgegangenen Standpunkte beigebracht hat; ſo dürfte ſie, im Lichte der Praxis und ohne Subtilität betrachtet, doch Elemente enthalten, die auch der gelehrteſten Kritik nicht unterliegen.

Oft wenn es erſt durch Jahre durchgedrungen,
Erſcheint es in vollendeter Geſtalt;

Was glänzt, iſt für den Augenblick geboren,
Das Aechte bleibt der Nachwelt unverloren.

Das Reſultat unſerer Betrachtung kann demnach kein anderes ſeyn, als daß dieſe Methode, die wir nicht als eine für ſich beſtehende, ſondern zu der bisherigen hinzugekommene, ſie belebende und keine Veränderung des Schulplanes bedingende (wie man wohl hie und da glaubt) betrachten, in ihren Grundlinien die höchſte Beachtung Aller verdiene, welche für eine, beſonders durch die alten Sprachen bedingte, tüchtige Gymnaſialbildung zu wirken berufen ſind; daß wir wenigſtens durch die Schrift des Hrn. Dr. Peter in unſerer Anſicht nicht nur nicht wankend gemacht, ſondern ſogar noch beſtärkt wurden, ſo belehrend und anregend ſie auch ſonſt auf uns wirkte, daß wir von einer umſichtigen, lange genug dauernden, wohlwollend unterſtützten Praxis eifriger und ihrem Berufe treu lebender Lehrer noch viele die Methode fördernde und belebende Mittel und Wege erwarten, weßhalb wir es nicht unterlaſſen können, den Wunſch auszuſprechen, es möchten ſolche Lehrer ihre deßfallſigen erprobten mehrjährigen Erfahrungen zum Frommen der deutſchen Gymnaſien zur allgemeinen Kenntniß bringen.

Grau iſt alle Theorie, und grün iſt des Lebens goldener Baum.

Straubing im Februar 1844.

Anhang.

Locus memorialis.

P. I.

E Lacedaemoniis unus, quum Perses hostis in colloquio dixisset glorians: Solem prae jaculorum multitudine et sagittarum non videbitis: In umbra igitur, inquit, pugnabimus. Lacaena, quum filium in proelium misisset et interfectum audisset: Idcirco, inquit, genueram, ut esset, qui pro patria mortem non dubitaret occumbere.

P. II.

[Magno] animo Lacedaemonii in Thermopylis occiderunt, in quos Simonides:

Dic, hospes, Spartae, nos te hic vidisse jacentes,
Dum sanctis patriae legibus obsequimur.

Quid ille dux Leonidas dicit? Pergite animo forti, Lacedaemonii: hodie apud inferos fortasse coenabimus. Fuit haec gens fortis, dum Lycurgi leges vigebant. E quibus unus, quum Perses hostis in colloquio dixisset glorians: Solem prae jaculorum multitudine et sagittarum non videbitis: In umbra igitur, inquit, pugnabimus. Viros commemoro.

Qualis tandem Lacaena? quae quum filium in proelium misisset et interfectum audisset: Idcirco, inquit, genueram, ut esset, qui pro patria mortem non dubitaret occumbere. Esto: fortes et duri Spartiatae; magnam habet vim rei publicae disciplina. Quid? Cyrenaeum Theodorum, philosophum non ignobilem, nonne miramur? cui quum Lysimachus rex crucem minaretur; Istis quaeso, inquit, ista horribilia minitare purpuratis tuis! Theodori quidem nihil interest, humine an sublime putescat.

P. III.

Sed quid ego Socratem, praestantem virum virtutis et sapientiae gloria, commemoro? quum Lacedaemonius quidam, cujus ne nomen quidem proditum est, mortem tanto opere contempserit, ut, quum ad eam duceretur, damnatus ab Ephoris, et esset vultu hilari atque laeto, dixissetque ei quidem inimicus: Contemnisne leges Lycurgi? responderit: Ego vero illi maximam gratiam habeo, qui me ea poena multaverit, quam sine mutuatione et sine versura possem dissolvere. O virum Sparta dignum! ut mihi quidem, qui tam magno animo fuerit, innocens damnatus esse videatur. Tales innumerabiles nostra civitas tulit. Sed quid duces et principes nominem, quum legiones scribat Cato saepe alacres in eum locum profectas, unde redituras se non arbitrarentur? Pari animo Lacedaemonii in Thermopylis occiderunt, in quos Simonides:

Dic, hospes, Spartae, nos te hic vidisse jacentes,
Dum sanctis patriae legibus obsequimur.

Quid ille dux Leonidas dicit? Pergite animo forti, Lacedaemonii: hodie apud inferos fortasse coenabimus. Fuit haec gens fortis, dum Lycurgi leges vigebant. E quibus unus, quum Perses hostis in colloquio dixisset glorians: Solem prae jaculorum multitu-

dine et sagittarum non videbitis. In umbra igitur, inquit, pugnabimus. Viros commemoro. Qualis tandem Lacaena? quae quum filium in proelium misisset et interfectum audisset: Idcirco, inquit, genueram, ut esset, qui pro patria mortem non dubitaret occumbere. Esto: fortes et duri Spartiatae; magnam habet vim rei publicae disciplina. Quid? Cyrenaeum Theodorum, philosophum non ignobilem, nonne miramur? cui quum Lysimachus rex crucem minaretur: Istis quaeso, inquit, ista horribilia minitare purpuratis tuis! Theodori quidem nihil interest, humine an sublime putescat.

Berichtigungen.

S. 10 Z. 17 v. u. l. genug ſtatt genng.
S. 11 Z. 3 v. o. l. müſſen ſtatt müſſen.
S. 14 Z. 8 v. u. l. der Gleichmäßigkeit wegen ſtyliſtiſchen ſtatt ſtiliſtiſchen.
S. 23 Z. 9 v. u. l. Exercitien ſtatt Exerzitien.
S. 25 Z. 10 v. o. l. als Mittel und concreter ſtatt als Mittel concreter.
S. 41 Z. 4 v. o. l. deutſch-lateiniſchen ſtatt deutſch lateiniſchen.
S. 50 Z. 1 v. o. l. Ausweg ſtatt Seitenweg.
S. 61 Z. 1 v. o. ſchalte werden nach beigefügt ein.
S. 76 Z. 12 v. u. l. was ſie und wie ſie es ſtatt was und wie ſie es.

Digitized by Google